

TEHETSÉG

A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa



A NEMZETI TEHETSÉGSEGÍTŐ TANÁCS ÉS A MAGYAR TEHETSÉGSEGÍTŐ SZERVEZETEK SZÖVETSÉGE



Nemzeti Tehetségsegítő Tanács



Magyar Tehetségsegítő
Szervezetek Szövetsége

Tartalomból:

Balog Zoltán az emberi erőforrások minisztere: “a tehetségek megtalálása, gondozása nemzetstratégiai ügy, hiszen ezzel a jövőjébe fektet az ország.”

Novák Katalin család-, ifjúság- és nemzetközi ügyekért felelős államtitkár: “a Tehetségek Magyarországa program a magyar fiataloknak és fiatalokról szól, a kormány célja, hogy a tehetségek érezzék, számíthatnak a kormány segítségére.”

“Mi az Asperger-szindróma, és mit jelent tehetségesnek lenni Asperger-szindrómával?”

(Dr. Tóth László: *Tehetség és Asperger-szindróma*)

“A tanulásfejlesztéssel foglalkozó szakirodalom a tanuláshoz szükséges alapvető intellektuális képességek (például: figyelem, emlékezet, gondolkodás) fejlesztését indirekt fejlesztésnek nevezi...”

(Dr. Mező Ferenc: *Képességfejlesztés*)

“A gyermek a játékában megmutatja, hogy milyennek látja és milyennek szeretné látni a világot...”

(Dr. Dávid Imre: *A játék szerepe a tehetségfejlesztésben*)

“Az originalitás (eredeti gondolkodás) a fluencia (ötletgazdagság) mellett az egyik legismertebb, leggyakrabban kutatott kreativitásváltozó...”

(Dr. Mező Ferenc és Mező Katalin: *Originalitást mérő és becselő módszerek*)

„...a kiválóság fejlődése csak egy dinamikus rendszerben és rendszerhez való alkalmazkodásként fogható fel.”

(Páskuné Dr. Kiss Judit: *A tehetségfejlődést támogató pedagógiai légkör*)

Száz éve hunyt el

Görgey Artúr

„Nem volt énbenem semmi katonai zseni. Az csak mese, magyar legenda, mint annyi más. Rendet tartottam a katonáim között, ez az egész, és a fickók derekasan viselték magukat néhányszor. A többi lárifári.” – mondta a múlt század elején Móricz Zsigmondnak egyik interjújában Görgey tábornok. A testőr főhadnagyból 5 hónap alatt tábornok és fővezér lett. Az 1916. május 21-én, 99. évében hunyt el, abban a hónapban és napon, amikor Budát visszafoglalta az osztrákoktól. Buda felszabadítása után altábornaggyá léptették elő és kitüntették a Magyar Katonai Érdemrend I. fokozatával, amit rajta kívül csak Bem kapott meg. Görgey visszautasította mindkettőt, mondván, hogy már úgy is elburjánzott a seregben a rang- és címkorság.

Drozdov orosz főhadnagy jelen volt a világsí fegyverletélnél, amit így örökölt meg: A katonák szomorú pillantással kísérték bennünket, a tisztek fejüket lehajtva sírtak. Görgey lovával serege elé lépett.

Tisztjei, katonái azonnal körülvették. Beszélni kezdett volna, hogy utoljára köszöntse seregét, de egy hangot sem tudott kipréselni magából.

Végül tompa zokogás tört fel melléből, mire az egész hadsereg levegőget betöltő „Éljen Görgey!” kiáltással, könynyezve válaszolt vezérének, kihez őszintén ragaszkodott. Az egyik tiszt előrejött, hogy a többiek nevében szóljon tábornokához, de nem volt ereje ahhoz, hogy zokogását viszsztatartsa, s csak annyit tudott kiejteni:

Isten veled, Görgey! – „Isten veled, Görgey! – ismételte az egész sereg.”



Magyar Tehetséggondozó Társaság

Dr. Balogh László
elnök

www.mateh.hu

Aktuális

A Magyar Tehetséggondozó Társaság Elnöksége és Választmánya ülést tartott 2016. október 5-én. A fő napirendi pont a MTT által 2016. márciusában benyújtott Alapszabály - változtatáshoz érkezett Fővárosi Törvényszék hiánypótlást kérő levelének, valamint az ezzel kapcsolatos szükséges változtatások megtárgyalása volt. Előzetesen felkértünk egy jogi szakértőt, aki az új törvényi szabályozással összhangban elkészítette az újabb Alapszabály-módosítást. Ezt az Elnökség és a Választmány is javasolta az ugyanazon napra (2016. okt. 5.) összehívott Rendkívüli Közgyűlés elé terjeszteni. Mint arról a MTT-Honlapon már korábban gyors hírben beszámoltunk, a 2016. okt. 5-i Rendkívüli Közgyűlés a következő határozatot hozta: „A Közgyűlés az egyesület 2016. március 9-i módosított és a 2016. október 5-i a Fővárosi Törvényszék a pk.65.707/1991/36 számú végzési határozata értelmében a hiánypótlással kiegészített, egységes szerkezetbe foglalt Alapszabályt elfogadta.” A Közgyűlés felhatalmazta egyben az egyesület titkárárt, Szénási Istvánnét, hogy a hiánypótlással módosított új Alapszabály-tervezetet, a jelenléti ívet, valamint a Rendkívüli Közgyűlés jegyzőkönyvét a Fővárosi Törvényszékre a megadott határidőre benyújtva kérje a hiánypótlással kiegészített Alapszabály-módosítás átvezetését. Továbbá kérte a Közgyűlés a Fővárosi Törvényszéket, hogy a benyújtott dokumentumok esetében, ha szükséges, ismételt hiánypótlást szíveskedjék engedélyezni.

A legjelentősebb változás az új Alapszabály-tervezetben, hogy a Civil Törvény értelmében a döntéshozó szerv a **Közgyűlés és az Elnökség, így a Választmány – mint döntéshozó szerv - a továbbiakban már nem működhet.** Ennek megfelelően töröltük az Alapszabályból e korábbi vezető szervünket. Ezúton is köszöni az Elnökség az eddigi Választmány minden tagjának sokéves áldozatkész munkáját! Ugyanakkor nem szeretnénk elveszíteni a nagy tapasztalatú tagjaink segítségét, akik többségükben évtizedek óta je-

lentős szerepet vállaltak a MTT munkájában. Éppen ezért a tervezet szerint létrehozuk a Szakmai Tanácsadó Testületet. A Tervezet az V.3. pont a következőt fogalmazza meg: „A Társaság korszerű, színvonalas szakmai munkájának biztosítását, annak fejlesztését a Szakmai Tanácsadó Testület segíti, amely véleményez és javaslatokat fogalmaz meg az Elnökségnek a Társaság szakmai tevékenységére vonatkozóan. A Szakmai Tanácsadó Testület tagjai: funkciójából fakadóan minden egyes területi-szakmai szervezet vezetője, valamint a Társaság Elnöksége által felkért további szakemberek a Társaság tagságából.” **Az SZTT-ben az eddigi aktív választmányi tagok munkájára számítunk! Az új Alapszabály akkor léphet életbe, amikor a Fővárosi Törvényszék jóváhagyja, s az Elnökség akkor fogja felkérni a Szakmai Tanácsadó Testület tagjait.**

Az Elnökség és Választmány (utolsó ülésén) október 5-én megtárgyalta a következő napirendi pontot is: „A Tehetség folyóirat kiadásának és terjesztésének finanszírozási kérdései 2020-ig”. E napirend keretében tájékoztatást adott az Elnökség arról a szerződésről, amelyet a Matehetsszel kötött, s ennek értelmében a szövetség anyagiilag támogatja a következő években a Tehetség folyóirat megjelenését. Természetesen e szerződésben rögzítettük, hogy a Matehetsz írásai is megjelennek a folyóiratban. A támogatásért ezúton is köszönetet mondunk!

A Magyar Tehetséggondozó Társaság Kelet-Magyarországi Tagozata és a kazincbarcikai Tompa Mihály Református Általános Iskola közös szervezésében ünnepi konferencián köszöntöttük Mönks Professzort 85. születésnapja alkalmából 2017. április 7-8-án.

A részletes program és a jelentkezési lap február közepétől lesz elérhető a MTT-Honlapon (www.mateh.hu)”

2016, november 22.

Dr. Balogh László
elnök

Gyászol a Magyar Tehetséggondozó Társaság tagsága

Búcsú H. Nagy Annától



Nagyon korán, mondhatni „teli puttonnyal” hagyott itt bennünket Dr. H. Nagy Anna a tudós tanár, egyetemi vezető és kutató, könyvek írója és szerkesztője. Hosszan lehetne felsorolni mindazon tevékenységeket, melyek kitöltötték életét.

Nagyívű egyetemi pályafutása során a magyarországi tehetséggondozás problémájával az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karra kerülését követően kezdett el behatóan foglalkozni. Évek során nagy szakértelemmel és figyelemmel kísérte a hazai tehetséggondozás ügyét, munkásságával tevőlegesen is hozzájárult annak kiteljesedéséhez.

Hite szerint a pedagógusok hatékony együttműködése nélkül nem valósulhatnak meg az iskolareformok, az iskolával szemben támasztott újabb és újabbelvárások.

A Kar dékánhelyetteseként ennek szellemében dolgozta ki a pedagógusok tanártovábbképzés rendszerét. Kiemelkedő fontosságúnak tartja a szakmai – módszertani kultúra fejlesztését a pedagógusok új szerepének kialakításában, a tehetségsegítésben.

2007-től a Magyar Tehetséggondozó Társaság választmányi tagja lett, bekapcsolódott a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács Képzési és képzésszervezési Szakmai Bizottságának munkájába. Kitűnő mestere volt a „könyvcsinálásnak”, író, szerkesztő, lektor volt egy személyben. Kiadói tevékenységével segítette a tehetség – szakirodalom bővülését, az új kutatási eredmények megjelentetését, azok eljuttatását a gyakorló pedagógusokhoz. Inspirálta környezetét a kutatói munkára, az eredmények publikálására.

Részt vállalt a Magyar Géniuszt Integrált Tehetségsegítő Program szakmai munkájában képzési programok kidolgozásával, azok megszervezésével, tanulmányok készítésével.

2008-ban megszervezi az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen a Pedagógikum Tehetségpontot, amely aktívan összefogja az egyetemi karok, a hallgatói önkormányzat és a gyakorlóiskolák tehetséggondozóinak tevékenységét.



H. Nagy Anna Sólyom László köztársasági elnöktől veszi át a Tehetségek Szolgálatáért Életműdíjat.

lesztő munkát folytatnak. Szakmai és vezetői munkája révén nagyban hozzájárult a magyar tanárképzés és pedagógus továbbképzés területén a pedagógusok tehetséggondozói munkára történő felkészítéséhez.

Személyében egy nagyszerű embert, felejtethetetlen és együtt érző barátot veszítettünk el, hiányozni fog. Nyugodjon békében

Budapest, 2016 december 5.

Dr. Heimann Ilona
MTT-alelnök

Búcsú Nagy Kálmán igazgató úrtól



Döbbenettel vettük a hírt, hogy újabb nagy veszteség érte a magyar tehetséggondozó társadalmat, 76. életévében eltávozott az élők sorából Nagy Kálmán nyugdíjas igazgató, a Magyar Tehetséggondozó Társaság Kelet-Magyarországi Tagozatának elnöke. Az utóbbi három évtizedben meghatározó személyisége volt a magyarországi általános iskolai tehetséggondozásnak.

E munkáját döntően a MTT szervezeti keretében végezte, majd 2009-től a MATEHETSZ

projektjeiben is kamatoztatta tudását. Az általa vezetett iskolában indult el (Bethlen Gábor Általános Iskola, Törökszentmiklós) 1987-ben az első magyarországi általános iskolai komplex tehetségfejlesztő program a Debreceni Egyetemmel kialakított tudományos együttműködésben. A MTT megalakulásától (1989) élére állt Kelet-Magyarország iskolai tehetséggondozása megújításának, az általa kidolgozott gyakorlati fejlesztő program egyre több követő iskolában indult el. A 90-es évek eleje óta a MTT-n kívül a Tiszántúli Egyházkerület szakfelügyelőjeként, tanügyi tanácsosként is sokat tett a református iskolák tehetséggondozásának korszerűsítéséért, a Bethlen is visszakértülte akkor eredeti alapítójához, a Református Egyházhoz. Húsznál több magyar és angol nyelvű tanulmány, könyvrészlet szerzője, társszerzője, szép számmal tartott sikeres előadást itthon és külföldön a komplex programról, annak műhelytitkairól, eredményeiről. Az ECHA-nak 1988 óta tagja volt, kiemelkedő szakmai szerepet vállalt az ECHA által koordinált COMENIUS-HOBE Program (1998-2001) lebonyolításában. Ebben a hálózati programban négy ország (Anglia, Hollandia, Németország, Magyarország) vezető tehetséggondozó iskoláinak pedagógusai és diákjai vettek részt, s ennek keretében nagy számban jelentek meg az általa irányított iskolában külföldi szakemberek Európából és a tengeren túli országokból. Az általa vezetett intézményben a tehetséggondozó programot húsz éven át (2007-ig, nyugdíjba vonulásáig) igazgatói munkája során folyamatosan megújította, az eredményekről nagy elismeréssel nyilatkoztak a külföldi szakemberek is. Nagy Kálmán az általa kidolgozott és folyamatosan továbbfejlesztett komplex programmal a magyarországi általános iskolai gyakorlati tehetséggondozási formákat helyezte teljesen új pszichológiai és pedagógiai alapokra, ezek hatékony rendszerét építette ki, s jelentős szerepet vállalt a pedagógusokképzésében és továbbképzésében is. A „törökszentmiklói modell” ma is sikeresen működik az iskola új vezetésének irányításával: határainkon innen és túl ismert és elismert tehetséggondozó programként tartják számon immáron három évtizede. Igazgató úr nagyívű és sikeres szakmai munkásságát több kitüntetéssel ismerték el: Jász-Nagykun-Szolnok megye Pedagógiai Díja, Kelemen László Díj (DE), Sándor Imre Díj (Református Egyház), Tehetségeért Díj (MTT), Arany Katedra Emlékplakett (OKM). Szakmai tevékenységén túl nagy kincset jelentettek, és mindannyiunk számára egyben példát is adtak és adnak továbbra az általa képviselt és közvetített humán-értékek: az emberek iránti mérhetetlen tisztelete és szeretete, megértő bölcsessége, gazdag és hatékony kommunikációs rendszere, a hagyományos értékek tisztelete, sugárzó optimizmusa emelte őt olyan magaslathoz, amely a nagyra becsült és szeretett „Kálmán Bácsi”-fogalomban sűrűsödött különleges kategóriává. Drága Igazgató Úr, az úr, amelyet magad után hagytál, ezen tulajdonságaid miatt még nagyobb fájdalmat jelent mindannyiunknak! Nyugodj békében, emlékedet nagy tisztelettel és szeretettel megőrizzük!



Nagy Kálmán köszönti Balogh László elnököt 70. születésnapján az MTT 2014 évi Debreceni jubileumi konferenciáján.

2016. december 8

Dr. Balogh László
MTT-elnök

Tíz éve szerződésben a tehetségsegítéssel

Tízéves jubileumát ünnepelte a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács és a Matehetsz

Gózon Ákos

Az ember egyik legfontosabb jellemzője, hogy szellemi-lelki értelemben mire szerződik, mi iránt köteleződik el. Ezekkel a gondolatokkal nyitotta meg a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (NTT) és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (Matehetsz) 10 éves jubileumi ünnepségét Bajor Péter, az NTT és a Matehetsz ügyvezető elnöke. „Mi itt a fiatalok boldogságát megcélozva a tehetséggondozásra szerződünk” – szögezte le.

A tehetség gyümölcsei csak ott érnek be, ahol kíváncsisággal és szenvedéllyel érlelik azokat. A kérdésre nagy szükség van, hiszen a tehetséget – akár a fát – gondozni kell. E szavak üzenetével Herczegh Anita, a köztársasági elnök felesége köszöntette a résztvevőket, aki a rendezvényen személyesen nem tudott részt venni, azonban személyes gondolatait levelében tolmácsolta a hallgatóságnak. Üzenetében elmondta, hogy az NTT és a Matehetsz a tehetségeket segítők, gondozók elméleti és gyakorlati munkáját egyaránt összefogja, magas színvonalon koordinálja. E két szervezet valójában a tehetségszakma párbeszédének terepe, ahol sikerül okos döntéseket hozni a rendelkezésekre álló forrásokról – állapította meg.

A tíz év a tehetséggondozásban fontos mérföldkő – hangoztatta köszöntő üzenetében Novák Katalin, az Emberi Erőforrások Minisztériuma család- és ifjúságügyért felelős államtitkára, akinek üdvözlő mondatait Kisgyőri Roland főosztályvezető tolmácsolta. Egy civil szervezet fennállása első évtizedében átesik az első buktatókon, nehéz erőpróbákon, megtalálja a megfelelő működést, a fő feladatát, az együttműködés módszereit. Egy gyerek életében a tizedik év pedig azért fontos, mert erre az életkorra már megmutatkozik, ki melyik területen tehetséges. Azok a fiatalok, akiket tíz évvel ezelőtt a Matehetsz az elsők között vett a szárnyai alá, ma már fiatal felnőt-

tek, akik az élet számos területén bizonyítottak. A tehetségsegítés az a terület, ahol nem terem azonnal babér: a valódi eredmény csak évek megfeszített munkája nyomán születik meg. Nem elég megfogni egy tehetséges fiatal kezét, hanem meg is kell azt tartani, nem szabad elengedni, még akkor sem, amikor hullámvölgy, nehézség érkezik el a fiatal életében. Magyarország ma a tehetségügy tekintetében jól áll, mert a tehetségek ügye közös ügy, szülőké, pedagógusoké, kutatóké, a tehetségsegítés kereteit megteremtő politikusoké – vagyis az egész társadalomé.

Csermely Péter akadémikus, az NTT alapító tagja, az ECHA elnöke az elmúlt tíz évet nemzetközileg is egyedülállónak, a szédítő eredmények évtizedének nevezte. Az egykori maroknyi, lelkes csapatból mára – szavai szerint – több száz-ezer embert megmozgató, a tehetségek tízezreit felfedező és újtukra indító „hadsereg” lett. A magyar tehetségsegítő hálózat nemzetközi szinten is példává vált. De ehhez minden egyes lelkes, a hétvégéjét, a szabadidejét feláldozni kész szakember áldozatos munkájára szükség volt és van. Ezért az alapító professzor képletesen és a valóságban is megemelte a alapját a szívét a diákjának adó magyar pedagógus előtt. A tehetségsegítés egyik legfontosabb eszközének nevezte a türelmet. Erre azért van szükség, mert a tehetség soha nem akkor, nem úgy és nem abba az irányba akar fejlődni, amerre azt a tehetséggondozó elképzelet, hanem ő maga szeretne rátalálni a saját útjára. A türelem azért is nélkülözhetetlen, mert a tehetséggondozás minimum egy emberöltő múltán hozza csak meg az igazi gyümölcsét. Hálózatkutatóként pedig leszögezte: az együttműködés, s a másik különbözőségének az elfogadása és tisztelete nélkül nem lehetett volna olyan sikeres hálózatba szervezni a tehetségsegítő műhelyeket, mint az történt itthon és Európában. Az ilyen kapcsolatrendszerhez, mint

közösséghez tartozásnak fontos szabálya a szolgálat alázata: ha probléma merül fel, akkor senki ne akarja szétszakítani a kapcsolatokat, felrúgni az együttműködéseket, hanem az egész hálózat közös tudására építve együtt kell keresni a kihívásokra a megoldásokat.

Hiller István, az Országgyűlés al-elnöke, volt oktatási miniszter a XVIII. században alapított selmecbányai akadémia egyik professzorától, Wilckens Henrik Dávidtól vett idézettel szemléltette a tehetséggondozás fontosságát: „egy kis magból lesz a mogyoró, az apró magból az égre törő tölgy – semminek gondolnád, mi fává terebélyesedik később”. Felidézte, hogy már az NTT alapításakor fontosnak tartotta: a politika ne akarjon rátelepedni a tehetséggondozásra, hagyja a civil és a szakmai kezdeményezéseket kibontakozni, megszerveződni. Igenis a politika dolga ugyanakkor, hogy biztosítsa e munkához a forrásokat. Fontosnak nevezte, hogy a Magyar Tudományos Akadémia tíz évvel ezelőtti vezetői a tekintélyük teljes súlyával a civil tehetségsegítő kezdeményezés mellé álltak; valamint hogy a tehetségsegítés kormányokon átívelően megkapta a szükséges támogatást, az akkori ellenzéktől, s a korábbi és későbbi kormányoktól egyaránt. „Ha egyszer valaki bebizonyítja, hogy a Mátra egy nagy aranytomb, s az Alföld alatt összefüggő olajmező húzódik, akkor nem lesz szükség Magyarországon többé a tehetséggondozás finanszírozására... Mindaddig a tehetség hazánk elsődleges anyagi forrása.” – zárta a gondolatait.

Dr. Balogh László tanár úr, a Matehetsz elnöke 2006. március 28-át, a szövetség alapítását sorsfordító dátumnak nevezte a magyar tehetséggondozás több évszázados történetében. Korábban nem létezett olyan jelentős létszámú szervezet, ahova a hazai tehetségsegítők tartozhattak volna – mondta. Bár sokan és sok területen végeztek e tevékenységet,

nem volt olyan közösség, amelyhez „kritikus tömegként” csatlakozhattak volna. Ma az NTT és a Matehetsz révén a tehetségekkel foglalkozó szakemberek sok tízezres nagyságrendű közösségét bármikor el lehet érni, meg lehet szólítani. E számosság nemcsak azért fontos, mert kart karba öltve nagyobb erőt lehet képviselni, sokkal inkább azért, mert a legtöbbet, a leghasznosabb ismereteket egymástól tanulhatják a szakemberek. Elnök úr végezetül köszönetet mondott mindazoknak, akik az NTT és a Matehetsz támogatói voltak az elmúlt években, részletesen méltatta az állami és civil csoportok, valamint vezető képviselőik érdemeit.

Szendró Péter professzor, az Országos Tudományos Diákköri Tanács elnöke a szervezetek és a szakemberek szerepe mellett kiemelte a tehetséggondozásban a szeretet fontosságát. E szeretet kapocs a tehetségek és segítők, a mester és a tanítvány között. Ez az összekötő szál a kiemelkedő képességű fiatalok és az őket támogató szülők közt is. S ez adja az erejét a szakemberek, pedagógusok közösségének, az NTT-nek és a Matehetsznek – zárta vallomásos hangvételű hozzászólását. Szendró Péter és Bajor Péter ezt követően a 10 éves évforduló alkalmára készült emléklapettet adtak át az NTT 14 alapító szervezete képviselőinek. Az alapítók a következők voltak: Bethlen Gábor Alapítvány (Nagyenyed, Erdély) - Dvoracek Ágoston, Bolyai Műhely Alapítvány - Havass Miklós, Bolyai Farkas Alapítvány a Magya-

rul Tanuló Tehetségeikért (Zenta, Vajdaság) - Gajda Attila, Kutató Diákok Országos Szövetsége - Sulyok Katalin, Kutató Diákokért Alapítvány - Csermely Péter, Logos Alapítvány (kistérségi iskolák) - Rajnai Gábor, Magyar Innovációs Alapítvány - Závodszy Péter, Magyar Innovációs Szövetség - Pakucs János, Magyar Tehetséggondozó Társaság - Balogh László, Országos Tudományos Diákköri Tanács és Tehetségpártoló Baráti Köre – Szendró Péter, Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége - Pék László, Tehetséges Magyarországiért Alapítvány - Kállai Gábor, Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete – Muhi Béla.

A rendezvényt Nánási Ádám és Nánási Péter testvérpár előadása színesítette, akik korábban a Virtuózok című televíziós műsorban kerültek reflektorfénybe, és azóta a Matehetsz által koordinált támogatásokban is részesültek. Rövid zenei koncertben klasszikus műveket szólaltattak meg fuvolán és furulyán. A testvérpár - fiatal koruk ellenére – már számos országos, megyei és nemzetközi versenyen is kiváló eredménnyel vett részt.

A jubileumi ünnepségen két felnőtt ifjú tehetség is bemutatkozott, akik az elmúlt években több alkalommal voltak a Matehetsz személyre szabott tehetséggondozó programjainak részesei, kedvezményezettjei. Egyikük, Bényei Éva orvostanhallgató immár nyolc éve foglalkozik a tudományos kutatás valamely formájával. A konyhai kísérletektől

az élelmiszerkémiáig, majd a világitó baktériumok világán keresztül az összejtékig és az idegrendszerig kiterjedő kutatási területeken tevékenykedik sikerrel. A másik fiatal, akinek tehetségét a Matehetsz több éve segíti, nyomon követi, Vámi Tamás Álmos már a középiskolában kémia és anyagtudományi témában kutatott, majd érettségi után a magyar CERN csoporthoz csatlakozott, ahol jelenleg „új fizikával” foglalkozik, emellett egy tehetségkutató központban is tanít.

Az ünnepélyes rendezvény állófogadással zárult, amelynek keretében a Matehetsz és az NTT vezetői, alapítói mondtak emlékező pohárköszöntőket. Elsőként Benkő Vilmos, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács elnöke köszöntötte a résztvevőket, majd Kormos Dénes, volt országgyűlési képviselő, a Nemzeti Tehetség Program egykori parlamenti országgyűlési betervezője szólalt fel. Őt követően a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács három alapító tagja mondott rövid köszöntőt: Dr. Pakucs János, a Magyar Innovációs Szövetség tiszteletbeli elnöke, Kállai Gábor sakkozó, nemzetközi nagymester és Gajda Attila a Magyar Tehetséggondozó Társaság választmányi tagja.

A cikk megjelenését a Tehetségek Magyarországa EFOP 3.2.1.-15-2016-00001 című kiemelt projekt biztosította forrásból a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége támogatta.



A Matehetsz alapítói a jubileumi ünnepségen

A Tehetségek Magyarországa projekt nyitórendezvénye

2016. november 12-én rendezték meg a „Tehetségek Magyarországa” kiemelt projekt (EFOP-3.2.1-15-2016-00001) hivatalos nyitórendezvényét.

A projekt átfogó célja a tehetséggondozás működő rendszereinek összekapcsolása és koordinációja, a hozzáférés egyenlőtlenségeinek korrigálása, a tehetség kibontakoztatására lehetőséget nyújtó programok támogatása, továbbá az érintettek környezetének bevonása a minél hatékonyabb beavatkozások érdekében.

A „Tehetségek Magyarországa” kiemelt projekt az Új Nemzedék Központ Nonprofit Közhasznú Kft. és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége konzorciumi együttműködésével valósul meg.

A november 12-i rendezvényt az emberi erőforrások minisztere nyitotta meg. Balog Zoltán köszöntőjében úgy fogalmazott, a tehetségek megtalálása, gondozása nemzetstratégiai ügy, hiszen ezzel a jövőjébe fektet az ország. A tehetség, mint emberi erőforrás Ma-

gyarország egyetlen esélye a 21. században és ahhoz, hogy megszólítsuk a tehetségeket, együttműködő szakmai partnerek szükségesek. Miniszter úr elismerően szólt az Új Nemzedék Központ és a Matehetsz együttműködéséről is.

Novák Katalin család-, ifjúság- és nemzetközi ügyekért felelős államtitkár közölte: a Tehetségek Magyarországa program a magyar fiataloknak és fiatalokról szól, a kormány célja, hogy a tehetségek érezzék, számíthatnak a kormány segítségére. Közlése szerint a most meghirdetett program több elemből áll, fontos része a tehetségonosítás, az egységes hozzáférés biztosítása, az egyéni ösztöndíjak rendszere, a mentor/tutor hálózat kialakítása, az életpálya-követés és a tehetséges fiatalok családjainak támogatása.

Bajor Péter, a Matehetsz ügyvezető

elnöke előadásában a most induló program előzményeiről beszélt. Kitért a Magyar Tehetséggondozó Társaság 1989 óta végzett szakmai munkájára, a korábbi évek tehetséggondozással kapcsolatos sikereire, szakpolitikai intézkedéseire és a hálózatos tehetségsegítés előnyeire. Röviden bemutatta a Matehetsz által mintaértékűen megvalósított Magyar Génius Program és Tehetséghidak Program eredményeit és ismertette az NTP-pályázatok folyamatosan elérhető szakmai irányait, hangsúlyos tevékenységeit.

A rendezvényen sor került a projekt legfontosabb elemeinek bemutatására is. Jávor Balázs (tehetségfejlesztési igazgató, ÚNK) a projekt tartalmáról tartott átfogó tájékoztatást. Ezt követően Elter András (szakmai vezető, ÚNK) a Minősített Tehetséggondozó Műhelyek koncepcióját mutatta be, Dr. Polonkai Mária (szakmai vezető, Matehetsz) pedig a kiemelt projekt keretében megvalósuló tutorhálózat rendszerét ismertette.

A szakmai konferenciával párhuzamosan, interaktív standokon élényszerű, különféle képességtérületekhez kapcsolódó, fejlesztést támogató eszközöket, jó gyakorlatként már működő programokat ismerhettek meg a résztvevők.

Forrás:

• www.tehetség.hu

A cikk megjelenését a Tehetségek Magyarországa EFOP 3.2.1.-15-2016-00001 című kiemelt projekt biztosította forrásból a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége támogatta.



„A tehetség, mint emberi erőforrás Magyarország egyetlen esélye a 21. században, hiszen az ország nem bővelkedik ásványkincsekben, nyersanyagokban, és ahhoz, hogy megszólítsuk a tehetségeket, együttműködő szakmai partnerek kelleneek.”

Balogh Zoltán az emberi erőforrások minisztere

Tehetség és Asperger-szindróma

Dr. Tóth László



A viselkedési zavarok kontinuumán viszonylag új kategória az Asperger-szindróma, melynek tehetség-vonatkozása is van. Mi az Asperger-szindróma, és mit jelent tehetségesnek lenni Asperger-szindrómával? Ezt kívánjuk bemutatni ebben a cikkben.

Mi az Asperger-szindróma?

Az Asperger-szindróma (AS) a fejlődési zavarok egy sajátos csoportja, olyan zavaroké, amelyek az autizmust is magában foglalják. Régebben az Asperger-szindrómát úgy írták le, mint „magas szinten funkcionáló autizmus”. Ma az AS-t olyan zavaroknak tartják, ami különbözik az autizmustól, bár az elsődleges különbség a kettő között a mentális működés színvonalában van: míg az autista gyermekek az átlagos intelligenciaszint alatt vannak, addig az Asperger-szindrómások átlagos vagy átlag feletti intelligenciaszinttel rendelkeznek.

Az Asperger-szindrómások viselkedésjegyei

Az Asperger-szindróma elsősorban a szociális interakciókban mutatkozó zavar. Az Asperger-szindrómások emberek nem tudják internalizálni a szociális konvenciókat. Szó szerint nem tudják, hogyan beszéljessenek, hogyan legyenek „udvariasak”, vagy hogyan tegyenek szert barátokra. Az Amerikai Pszichológiai Társaság (1994) az Asperger-szindrómát jelző viselkedéseket négy általános kategóriába sorolta:

- **a szociális működés károsodása:** az illető képtelen barátokra lelteni, empátiát mutatni, szociális jelzőingereket olvasni, illetve non-verbális jelzőingereket használni (szemkontaktus, testtartás, gesztikulálás)
- **beszűkült és sztereotip viselkedés- vagy érdeklődésrepertóár:** egyetlen intenzív érdeklődési terület, ismétlődő kézmozgás, érzékszervi túlérzékenység, ismétlési kényszer
- **átlagos vagy átlag feletti nyelvi fejlettség:** normál szókincs és szó-

használat, bár bizonyos mértékű hiperlexia gyakori, különösen az intenzív érdeklődési területtel összefüggésben (hiperlexia: kielégítő verbalitás kielégítő megértés nélkül)

- **átlagos vagy átlagon felüli kognitív fejlettség:** a tartomány az átlagos IQ-tól az igen magas IQ-ig terjed

Az első két kategória a problémát írja le, a másik kettő világosan kifejezi, hogy egyébként átlagos vagy átlagon felüli képességű emberekről van szó. Féltreértésre adhat okot, ha csak az utóbbi kettőt nézzük, mert nem igaz, hogy minden AS gyermek tehetséges, viszont az igaz, hogy vannak tehetséges gyermekek, akiknél AS diagnosztizálható.

Tehetséges Asperger-szindrómások

Az Asperger-szindrómások és egyúttal tehetséges (AT) gyermekek kétszerezsen kivételesnek számítanak, amiről sokan hajlamosak megfeledkezni. E gyermekeket hol tehetségesnek, hol Asperger-szindrómásnak diagnosztizálják, pedig szakmai hiba egyenlőséget tenni a teljesen egészséges tehetségesek és az AT gyermekek közé. Az AT és AS között úgy lehet egyszerűen különbséget tenni, ha tudjuk, hogy az Asperger-szindróma spektrum zavar – reprezentáns jellemzői egy kontinuum mentén találhatók. Az AS diagnózis felállítására csak akkor jogos, ha a fentebb leírt viselkedések (1) együtt és (2) extrém módon fordulnak elő. Ez a tény kulcsfontosságú a szülők és a tehetséges gyermekekkel foglalkozó szakemberek számára, mert így lehet különbséget tenni a tehetséges gyermekek tipikus viselkedési formái és az Asperger-szindróma extremitásai között. A tehetséges gyermekek és az átlagos IQ-val rendelkező AS gyermekek viselkedései közötti néhány tipikus különbséget vázlatosan az 1. táblázat mutatja be. Például, ha adott gyermek a sarokban ül, és azon szomorkodik, hogy nincs barátja az osztályban, ez még nem elegendő az AS

meglétének vagy hiányának az eldöntéséhez. Minden AS gyermek társas problémákkal küzd, de nem minden társas problémákkal küzdő gyermek Asperger-szindrómás.

Egy tudományos kutatás keretében a szülők egy csoportja elmondta, hogy milyen az AT és AS gyermekek élete az iskolában és otthon. Bár ez a szülői csoport szigorú értelemben aligha tekinthető reprezentatív mintának, és nem is adott határozott választ a kérdésekre, mégis a válaszok jó kiindulópontot szolgáltatnak a további párbeszédhez, kutatáshoz, és végső soron az AT és AS gyermekek ellátásához. Mindenesetre a szülők által a saját gyermekükkel kapcsolatban felvetett legjelentősebb problémák és gondolatok sokban hozzájárultak az AT és AS gyermekek megismeréséhez, amit az AT és AS gyermekekkel külön-külön végzett vizsgálatok megerősítettek.

Tehetségesek és egyúttal Asperger-szindrómások: az első jelek és az identifikáció problémái

Az esetek túlnyomó részében a szülők arról számoltak be, hogy az első szokatlan jelenség, amit észrevettek, a fejlett verbális képesség volt – ami az AT és AS gyermekekre egyaránt jellemző –, s ennek alapján a gyermekeket inkább tehetségeseknek gondolták. Egyes szülők jelezték, hogy az AS azonosítása azért történt később, mert a figyelem a tehetségességre irányult. Nem csak a szülők, de még a tanárok sem ismerték fel az AS-t, csak a tehetségre koncentráltak azt gondolván, hogy a gyermek egyszerűen „vadóc”. Máskor az AT tanulók társas interakcióbeli problémáit – helytelenül – tanulási zavarként azonosították. Bár az AS szakirodalom említést tesz AS lányokról is, ez azonban azért furcsa, mert a tárgyalt összes AS eset fiúból került ki. Néhány válaszoló szülő utalt bizonyos genetikai kapcsolatra, minthogy a gyermek diagnosztizálásakor vált nyilvánvalóvá, hogy az apa is Asperger-szindrómás.

Nagyon tehetségesek	Asperger-szindrómások
Szociálisan izoláltak	Szociális kapcsolatokra képtelenek
Önállóan megteremtett társas kapcsolatok	Társaikkal nem tudnak mit kezdeni
Erősen fókuszált érdeklődés	Erősen fókuszált érdeklődés
Fejlett szókincs	Hiperlexia
Komplex megismerés	Szimpla megismerés
Fejlett megértés	Fejlett emlékezet

1. táblázat. Viselkedésszerű különbségek a nagyon tehetségesek és az Asperger-szindrómások között

A kutatásba bevont szülők többsége nagy megkönnyebbüléssel vette tudomásul, hogy a gyermeküket AT-nek azonosították. Részletesen leírták gyermekük viselkedési formáit, és erősen megdöbbentek, hogy mekkora nagy ellentét lehet az extrém intelligencia és a társas kapcsolatokra való képtelenség között. Az AS jellemzők listáján a leggyakoribb a szegényes szociális interakció, illetve a társas világra való irányulás teljes hiánya volt.

Az AS és a tehetség-jellemzők kombinálódása

A tehetséges gyermekek egy sor olyan jellemzővel bírnak, amely megkülönbözteti őket az általánosan fejlett gyermekektől, az AS gyermekektől meg különösen. Tegyük a két jellemző-csoportot együvé, és látni fogjuk, hogyan kombinálódnak ezek.

Kevés tehetséges gyermek szenved a szociális izolációtól, a szociális izolációt viszont az AS jelenléte súlyosbítja. Tétélezzük fel, hogy az AS olyan jellemzői, mint a társas készségek hiánya, a mozgásos ügyetlenség és a magas szintű verbális képesség olyan vonásokkal kombinálódnak, mint az önálló gondolkodás, állandó kérdés és erős érzelmi érzékenység. Ez a társas kirekesztettség tökéletes formulája. Egy szülő rámutatott, hogy a gyermek izoláltságát még élesebbé teszi az, ha tehetsége folytan észreveszi, de nem érti, mitől van.

Minél tehetségesebb és intelligensebb egy AS gyermek, annál inkább tudatában van másságának és a társulási szociális problémáknak; és minél inkább tudatában van másságának, annál nyomottabb az alaphangulata.

A tehetségesség és az AS nem mindig működik együtt. Olykor az egyik szindróma jellemzői egyszerűen felülkerekednek. A tehetséges AS tanulók időnként – nem szándékosan – olyan viselkedést tanúsítanak, amellyel provokálják a többiek elutasítását, részben azért, mert nincs meg az a képességük, hogy előre látnák a

tetteik helytelenségét. A 2. táblázat azt mutatja, mennyiben mások a tehetség-jellemzők ha AS-sel kombinálódnak.

Olykor a tehetség-jellemzők az AS főképp kerekednek, különösen a kognitív területen. Amikor a szülők választékos beszédre és terjedelmes emlékezetéről tettek említést, lényegében azt próbálták kifejezni, hogy az ilyen gyermekek kognitív képességei fejlettebbek és rugalmasabbak, mint a tipikus AS gyermeké. A fogalmi gondolkodást, kritikai gondolkodást, erős empátiát és erkölcsi érzéket a tipikus tehetséges gyermekek jellemzői között szokták felsorolni.

Iskolai ellátás

A tehetséges AS tanulók másfajta intervenciókat és stratégiákat igényelhetnek, eltérőeket a normál tehetséges tanulóktól vagy a nem tehetséges AS tanulóktól. A 2. táblázatból jól kivehető, hogy a szakemberek törhetik a fejüket az AT gyermekek, aki nem teljesen olyan, mint egy AS gyermek, de nem is olyan, mint egy tehetséges gyermek. Az ellentmondások csak fokozzák a dilemmát. A szülőknek és pedagógusoknak azonban meg kell érteniük az AT természetét, hogy megfelelő ellátásban tudják őket részesíteni.

Az állami iskolákban tanulók szüleinek gyakorlatilag rendelkezésre állt egy egyéni fejlesztési terv, illetve részesek voltak a tervezési folyamatnak. Az egyéni fejlesztési terv némi útmutatással szolgált a szülőknek, és közös pontot jelentett az Asperger-szindrómáról való eszmecserehez. A tehetségesség szinte soha nem volt benne az egyéni fejlesztési tervben, bár néhányan kaptak némi útmutatást a tehetségfejlesztő programokhoz. Ironikusan, az az idő, amit a tanulók tehetségfejlesztési szituációkból töltöttek, erőteljes intervenció volt az Aspergereseknek, és mint ilyen, legitimált helye van az egyéni fejlesztési

tervben. „A gyermek állandó intellektuális stimulálása” – mondta egy szülő – „úgy tűnik, fejleszti az érzelmi állapotot”.

Tantermi beavatkozások

A kutatásban szóba került gyermekeket egyforma valószínűséggel vették fel állami vagy magán iskolákba, és nem volt köztük magántanuló. Az AT vagy AS tanulók ellátásával való elégedettség nem az iskola szerkezetétől, hanem a tanári gárda hozzáállásától függött.

A „sikertörténetekben” az egyedüli közös az erősen individualizált intervenció volt. A legtöbb gyermeknek volt egy teljes munkaidőjű segítőtje, aki szinte az egész iskolai napon együtt dolgozott a gyermekkel. A legtöbb gyermek normál osztályba került, bár néhányan a tehetségeseknek szánt pull-out programokban is részt vettek. Egy tanuló tehetségesek iskolájába felvételizett, a tehetségére építve a kettős diagnózisban, azonban a szociális éretlenségére való hivatkozással elutasították.

Az elégedettség akkor volt a legteljesebb körű, amikor az iskola aktívan állt hozzá az intervenciók folyamatához. Sok esetben a pedagógusok és az iskolai vezetők egyaránt kihasználták a lehetőséget, hogy jobban megismerhették az Asperger-szindrómát, kidolgozták a teljes iskolára kiterjedő kezelési tervet, segítettek a segédeszközök azonosításában, együttműködtek a szülőkkel, és minden más módon demonstrálták a személyre szabott, gyermekközpontú megközelítést. A szülők jelezték, hogy szeretnének néhány olyan értekezletet, ahol többet tudnak meg az AS-ről és a tehetségről külön-külön, majd a kettős kombinálódásáról. Egy szülő így írta le az eredményes tanulási környezetet:

Határozottan bánnak a fiammal, megmondják, hogy mit várnak el tőle, és nem engedik, hogy az AS miatt felmentést kapjon a munkában való részvétel alól, ugyanakkor tiszteletben tartják az érzéseit, és úgy dolgoznak vele, hogy közben alkalmazkodnak a különleges személyiségéhez. Minden tanév kezdetén leülünk az új tanítójával, és megbeszéljük, milyen nem túl bonyolult tanítási stratégiákat lehetne használni, amelyekkel egy másféle világot lehetne teremteni a számára. Ez olyan dolgokra is kiterjed, mint hogy a padja közel legyen a tanári asztalhoz, ahol állandóan a figyelem fókuszában van; plusz időt kapjon, ha valami miatt lemaradna; és tudatosodjanak benne a szociális interakciói.

Jellemzők	„Normál” tehetségesek	Asperger-szindrómás tehetségek
Rutinok	Rendszerint követik a rutinfeladatokat	A rutinfeladatok iránti toleranciájuk alacsony
Szociális tudatosság	Tudják, hogy mások, és rájönnek, miért	Tudják, hogy mások, de nem tudják, miért
Humor	Szívesen humorizálnak vagy fogadják a humort	A humort nem viszonozzák, nem értik az időzítést
Motoros készségek	Koordináltak	Összerendezetlenek
Belátás	Természetes	A szociális belátás hiányzik
Erkölcsei érzék	Empátia mások és az elvont egész iránt	Empátia az elvont egész iránt, mások iránt alig vagy nincs
Szociális interakció	Tudják, hogyan tegyenek szert barátokra	Nem tudják, hogyan létesítsenek kapcsolatokat
Tudásalap	Mélységében és bonyolultságában egyaránt extenzív tudásalap	Mélységében és néha bonyolultságában extenzív tudásalap

2. táblázat. Tehetség- kontra AT jellemzők

Más szülők a foglalkozás-terapeuták és a tanácsadók segítségét emelték ki. Egy érdekes feljegyzés: Bár a szociális készségek gyakorlását lényegesen tartották, a szerepjátékon alapuló terápia sikertelen volt. A szerepjáték ugyanis szociális megértést igényel; az AT és AS gyermekeknek viszont a szociális készségek terén közvetlen gyakorlásra van szükségük, mert halvány fogalmuk sincs a társas érintkezés szabályairól.

A tehetsépedagógusok szintén különleges kihívásnak érzik az AT gyermekkel való munkát. Az a nyílt, komplex és szabad tanulási környezet, amely alapvető része a tehetségfejlesztésnek, nem támogatja az AT gyermeket. Az AT gyermek inkább a strukturált, normák által meghatározott, irányított, figyelemeltérülést nem engedő környezetet igényli. A kétféle tanulási környezet közötti optimális utat megtalálni azonban nem könnyű.

Útmutató

A szülők megjegyzései egybehangzanak a szakmai közösség ajánlásaival. Az USA-beli Nemzeti Kutatási Tanács (National Research Council) illetékes bizottsága áttekintette a vonatkozó kutatásokat, és a következő ajánlást fogalmazta meg minden autizmussal vagy az autizmushoz kapcsolódó szindrómával élő gyermekek számára:

Tekintetbe véve egy individualizált gyermeknek és családjának igényeit és erősségeit, a gyermek napirendjét és a nevelési környezetet az osztályban és osztályon kívül, a nevelés a szükséges mértékben legyen adaptálva az egyénre szabott oktatási terv megvalósítása céljából. A pedagógiai szolgáltatások biztosítva legyenek az év 12 hónapjában, minimum heti 25 órában, amely keretek között a gyermek kapjon szisztematikusan tervezett, fejlődésének megfelelő pedagógiai ellátást meghatározott követelmények teljesítése céljából. E tevékenység helye és tartalma egyéni alapon kerüljön meghatározásra a gyermek és családja együttes jellemzőinek függvényében.

A szülők ezeket az ajánlásokat segítségnek tartják ahhoz, hogy az iskolai körzetek megfelelő ellátásban tudják részesíteni a gyermekeiket.

A tehetsépedagógusok értékes információkkal járulhatnak hozzá az AT/AS-ról való párbeszédhez és viszont: ez a párbeszéd új megvilágításba helyezheti a tehetségességről való tudásunkat. A tehetségfejlesztési szakemberek közreműködhetnek valamennyi gyermek megfelelő elhelyezésében azzal, hogy

1. megismerik az Asperger-szindrómához kapcsolódó jellemzőket és viselkedéseket, részt vesznek az ilyen irányú továbbképzéseken;
2. tájékoztatják a nagyon tehetséges gyermek jellemzőiről a normál osztályokban tanító pedagógusokat, az iskolavezetőt, az iskolapszichológusokat és a klinikai szakembereket;
3. engedélyt kérnek, hogy jelen lehessenek az AS és egyúttal tehetséges gyermek személyre szabott oktatási tervének kidolgozásánál;
4. biztosítják, hogy az AT szolgáltatások során – választható kezeleként – szó essen az AS-ról.

Mint láttuk, a tehetséges Asperger-szindrómás gyermekek kategóriája új kihívást jelent a tehetsépedagógusoknak és a gyógypedagógusoknak egyaránt. Még sok évnek kell eltelti azonban ahhoz, hogy a velük való munka nyomán a fentebb leírtakhoz képest részletesebb módszertani anyag segítse az érintetteket.

Felhasznált irodalom:

- American Psychological Association (1994): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC.
- Gallagher, S. A., Gallagher, J. J. (2002): *Giftedness and Asperger's Syndrome: A New Agenda for Education*. *Understanding Our Gifted*, 14 (2), Winter. Open Space Communications.
- Tóth László (é. n.): *Mások, mint a többiek. Fogalomtár az akadályozottak neveléséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (Kiadásra elfogadva.)

A szerző
habilitált egyetemi docens,
a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet
Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének.

nyugalmaison vezetője

Magyar Tehetséggondozó Társaság

4032. Debrecen, Egyetem tér 1.
Számlasszám: Budapest Bank:
10102086-14988802-00000008
Alakult: 1989-ben;
www.mateh.hu
Adószám: 19654487-1-09

Elnök: Balogh László
Örökös tiszteletbeli elnök:

Czeizel Endre

Alelnökök:

Heimann Ilona
Polonkai Mária
Sarka Ferenc

Titkár: Szénási Istvánné

Ügyvivő:

Bohdaneczky Lászlóné

Az elnökség tagjai:

Balogh László, Heimann Ilona
Polonkai Mária, Sarka Ferenc,
Szénási Istvánné, Bohdaneczky
Lászlóné
(Állandó meghívott: Százdai Antal)

Felügyelőbizottság:

Tóth Tamás (elnök)
Gönczi Sándor, Szakáll Istvánné,
Varga László

Szekciók és vezetőik:

Tanítói:

Németné Dávid Irén

Felsőoktatási:

Bodnár Gabriella

Szakértői: Heimann Ilona

Kémiai és környezetvédelmi:

Török Istvánné

Óvodai: Szilágyi Ildikó

Nyugat-dunántúli:

Mentler Marianna

Dél-dunántúli: Turi Katalin

Művészeti: Berta József

Gyermekevédelmi:

Kollmann J. György

Kelet-magyarországi:

Nagy Kálmán

Versenyszervezési:

Vasné Dömötör Rozália

TEHETSÉG

a Magyar Tehetséggondozó Társaság
negyedévente megjelenő szakmai,
információs kiadványa

ISSN: 126-8084

Szerkesztőbizottság:

Heimann Ilona, Mező Ferenc,
Százdai Antal, Tóth László

Felélős szerkesztő: Százdai Antal

Írásokat e-mailen várunk:
mtt@tehetseg.freemail.hu

Korábbi lapszámok: www.mateh.hu

Kiadja a Magyar Tehetséggondozó
Társaság

Felélős kiadó: Balogh László elnök

Készült a Wondex Kft. Miskolc
sokszorosításában
www.wondex.hu

*Ha az ifjúság nevelése helyes úton halad,
akkor az állam hajója is biztosan halad előre.*

Platon (Kr.e.427-347)

Képességfejlesztés

Dr. Mező Ferenc



Noha a képességek a modern tehetségkonceptiók és -modellek gyakori elemei, magának a „képesség” fogalmának a meghatározása, értelmezése igen változatos – különösen, ha tekintetbe vesszük azon szavak használatát, amelyeket gyakran összekevernek ezzel a fogalommal. Ilyen kifejezések például: adottság, rátermettség, készség, teljesítmény. Tekintsük át e fogalmakat!

Adottság:

veleszületett/öröklött sajátosság (például kézügyesség, abszolút hallás, képzelőerő stb.), mely kereteket (ha tetszik: háttért) szab képességeinknek. Másképpen: adottságaink megjelenésük után természetes módon nem változó (testi, intellektuális, személyiségbeli) tulajdonságaink, melyek lehetnek:

- veleszületett genetikai adottságok. Például embrionális korban kialakult génkészletünkön alapul a genetikai/biológiai nemünk, anatómiai és élettani tulajdonságaink jelentős része – többek között: képességeink genetikailag programozott határa, amit semmilyen gyógypedagógiai/pszichológiai jellegű fejlesztéssel sem léphetünk át. Ugyanakkor hagyományos gyógyászati eljárásokkal (gyógyszeradagolás, hormon-kezelés, műtét, genetikai tanácsadás stb.) már napjainkban is befolyásolhatjuk genetikai eredetű adottságaink fizikai megnyilvánulásait. Gondoljunk például a nemi átalakító műtétekre, az esztétikai célú plasztikai sebészeti beavatkozásokra, a lobotómiának nevezett és a XX. század közepén népszerű agykéreg-roncsoló műtėti beavatkozásokra, mesterséges szervek beültetésére – ezek a genetikai állapotokat nem változtatják ugyan meg, de felülírják az anatómiai/élettani lehetőségeket. A direkt génmanipulációs eljárásokkal pedig a talán nem túl távoli jövőben maguk a genetikai határok is szélesíthetők lehetnek. A monogén – egy gén által meghatározott – öröklődés esetében tulajdonképpen már napjainkban is létezik génmanipuláció (például a születendő gyermek neme monogén öröklődésű). Az intellektuális képességeink genetikai adottságaira azonban polygén (több gén által meghatározott) öröklődés jellemző, s a polygén öröklődés esetében a génmanipuláció mindig körülményesebb lesz (ha lesz).

- veleszületetten szerzett (nem genetikai) adottságok. Ilyenek például azok a pre- vagy perinatális (vagyis: születés előtti vagy születéskori) időszakban elszenvedett ütés, mérgezés, oxigénhiány stb. következtében létrejövő ártalmak miatt keletkező irreverzibilis (vagyis visszafordíthatatlan) szervi károsodásokból eredő adottságok, amelyek szervvesztést, szervfejlődési rendellenességet vagy viszonylag ép szervek mellett jelentkező funkciózavart eredményeznek (ép genetikai háttér ellenére is). Gyógypedagógiai/pszichológiai terápiákkal, fejlesztéssel a funkciózavar kompenzálására törekedhetünk elsősorban.
- nem veleszületett, szerzett adottságok: például baleset következtében történő szervvesztés. A szervvesztést a hagyományos pedagógiai/pszichológiai fejlesztési eszközökkel nem pótolhatjuk (a szervet nem növesztethetjük vissza például „rábeszéléssel”), ám a szervvesztéssel kiesett funkciót (a rendelkezésre álló egyéb adottságok, képességek, készségek optimális felhasználásának megtanítása révén) a pedagógiai/pszichológiai fejlesztéssel kompenzálhatjuk.

Kelemen (1981) szerint az adottság egy kiinduló idegrendszeri állapot, amelyre a készségek, a jártasságok és a képességek ráépülnek. Ha továbbgondoljuk e megközelítést, akkor észre kell vennünk a „kiinduló” szó két jelentős következményét! Egyrészt a szóhasználat egy fejlesztési folyamat esetében felveti, a „mihely, milyen időponthoz képest kiinduló” állapot kérdését; másrészt jelzi, hogy nem „befejezett” változathatatlanságáról van szó, hanem az adottság egy képességeket, készségeket, jártasságokat eredményező, több állomást is felfelelő fejlődési/fejlesztési folyamatnak a „kiinduló” (a fentiek szellemében pedig: a fejlődési/fejlesztési lehetőségeknek egyben határt szabó) állomása.

Rátermettség:

adottságok kedvező együttese, melyek különböző cselekvésformákban (például tanulásban, sportban, művészetben stb.) nyilvánulnak meg, s melyek hatására e cselekvési formákat az adott személy már az első próbálkozás alkalmával is (tehát hosszas tanulás, gyakorlás nélkül is) egy átlagos kezdőhöz képest magasabb színvonalon teljesíti.

Képesség:

cselekvéseink sikeres végrehajtásának belső feltétele, melynek

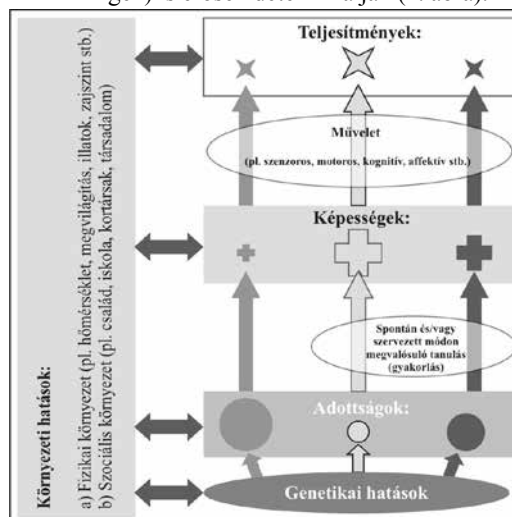
színvonala az adottságok engedte határokon belül tanulás (gyakorlás) révén spontán módon (például: természetes érési, fejlődési folyamatok hatására) és mesterségesen (például: képességfejlesztés hatására) is változhat. A képesség a teljesítmény pszichés alapja, az a sajátosság, mely megteremti cselekvéseink sikeres végrehajtásának belső feltételeit. A képesség fajtái (bővebben: Tóth, 2011):

1. Alapképességek (egyszerű struktúrák):
 - Egyszerű képesség: tovább már nem bontható képesség (például: inger diszkrimináció képessége).
 - Komplex képesség: egyszerű képességek fúziója (összeolvadása), ami során az eredeti funkciójuk módosul. Az absztrakció és a diszkrimináció fúziója: lényegmegragadás képessége.
2. Célképességek (képesség-együttesek, szuperstruktúrák): alapképességek (sajátosságaik megtartásával történő) együttműködése valamilyen cél (művészi, műszaki, kereskedői stb. teljesítmény) érdekében.

A képesség a teljesítmény pszichés alapja/lehetősége – de: nem minden képesség manifesztálódik cselekvésben. Így a kimagasló képesség önmagában nem garancia a kimagasló teljesítményre, pusztán esélyt jelent arra. Például az intelligenciateszt eredményei alapján átlag feletti értelmi képességekkel rendelkező gyermek akár iskolai kudarcok sorozatát is produkálhatja, amennyiben nem kellően motivált. Hiba tehát azt gondolni, hogy a képesség egyenlő a teljesítménnyel.

Teljesítmény:

általános értelemben bármilyen aktivitásunk, szűkebb értelemben pedig kimagasló színvonalú aktivitásunk. A teljesítmény az adottságokkal és a képességekkel végzett műveletek eredménye, de a motiváció és a környezeti tényezők (lehetőségek) is erősen determinálják (1. ábra).



1. ábra: Adottság, képesség és teljesítmény interakciója a környezettel

Noha a kimagasló képesség nem feltétlenül jár együtt kimagasló teljesítménnyel, a (mesterséges segédeszközök nem alkalmazó) kimagasló teljesítmény háttérében a legtöbb esetben kimagasló képességek állnak. E kimagasló teljesítményre lehetőséget adó képességek pedig a véletlenek szerencsés összjátéka folytán létrejövő és/vagy tudatos munka révén fejlesztett képességek is lehetnek. A teljesítmény színvonala többnyire külső szemlélő számára is megfigyelhető, a képesség színvonalára azonban csak következtethetünk a teljesítmények alapján.

Készség:

teljesítményeket eredményező, konkrét tartalommal rendelkező, adottságok és képességek felhasználásával végzett begyakorolt műveletek, melyek már nem igényelnek állandó gondolkodási kontrollt cselekvéseink végrehajtásánál.

A képességekkel kapcsolatban a XX. század eleje óta ütköző nézőpontokat tapasztalhatunk. A képességvizsgálatok tekintetében más megközelítést alkalmaznak a klasszikus pszichometriai és a formatív diagnosztikai álláspontok (Szamosközi, 2004). A képességszintdiagnosztika és -fejlesztés orientációját (Nagy, 2008) tekintve találkozhatunk normaorientált (például a népességbeli átlaghoz viszonyított) fejlesztéssel, s kritériumorientált (például egy átlagtól akár eltérő, ám optimális célértéknek tekintett fejlődési szint eléréséig történő) fejlesztéssel. A képességek fejleszthetősége is megosztható. Különbség lehet a képességgel gyakran emlegetett kifejezések értelmezésében is: Kelemen (1981) különbséget tesz a készség (egyszerű és automatizált tevékenységek), a jártasság (bonyolultabb és tudatos irányítás alatt álló tevékenységek) és a képesség (a készségek és jártasságok idegrendszeri alapja) között, ezzel szemben Lénárd (1981) szerint a jártasság és a készség tartalmilag nem különbözik a képességektől. A képességek velünk született (nativista) vagy környezeti hatások, tapasztalatok alapján alakuló jellege is régi vitatéma - vö.: Piaget-Vigotszkij vita (Cole és Cole, 2006); vagy: míg Galton az öröklődésben hisz, addig a környezet szerepét hangsúlyozza Binet vagy éppen Feurstein-féle Structural Cognitive Modifiability, SCM, Strukturált Kognitív Változtathatóság elmélete – lásd: Lebber és Roth (2001). Az öröklődés és környezet szerepével kapcsolatban figyelemre méltó Watson (1930) híres behaviorista felvetése, melyben azt állította, hogy ha kap egy tucat egészséges, ép gyermeket, s ő választhatja meg, hogy milyen környezetben nevelkedjenek, akkor olyan szakembert nevel belőlük, amelyet csak kívánunk. Észre kell vennünk, hogy noha látszólag a környezet szerepe dominál a megközelítésben, ám (az „egészséges, ép gyermek” kikötésén keresztül) implicit módon a genetikai épség is benne rejlik az állításban!

Genetikai háttér az értelmi képesség szempontjából	
Környezet az értelmi képesség fejlődése szempontjából	Kedvező
	Kedvezőtlen
Kedvező	Prognózis: a kedvező genetikai adottságokkal rendelkező és a képességfejlődés szempontjából ideálisnak tekinthető környezetben nevelkedő gyermek átlagos, sőt: átlag feletti értelmi képességekkel rendelkezhet.
Kedvezőtlen	Prognózis: az amúgy kedvező genetikai adottságokkal rendelkező gyermek egy alacsony színvonalú (elhanyagoló, kirekesztő, ingerszegény) környezetben lehet, hogy nem fogja elérni a genetikailag adott lehetőségeit – s akár értelmi akadályozott jeleket is mutathat.
	Prognózis: egy alapvetően kedvezőtlen genetikai adottságokkal rendelkező gyermek egy magas színvonalú gyógypedagógiai fejlesztést biztosítani képes környezetben (családban, intézményben) esélyes arra, hogy – kihozva magából a maximumot – elérje a genetikailag adott, ám sajnos szerény lehetőségeit, s önmagához képest jól funkcionáló értelmi akadályozottként élhessen.
	Prognózis: az amúgy is kedvezőtlen genetikai adottságokkal rendelkező gyermek egy alacsony színvonalú (elhanyagoló, kirekesztő, ingerszegény) környezetben valószínűleg nem fogja elérni genetikailag adott szerény lehetőségeit sem, s önmagához képest is rosszul funkcionáló értelmi akadályozottnak lesz tekinthető.

Táblázat: Az értelmi képesség szempontjából kedvező/kedvezőtlen genetikai háttér és környezet alapján alkotható prognózisok (Szerző: Mező F.)

Genetikai és környezeti hatások szerepe a képességek fejleszthetőségére

A képességek tágabb köréből a továbbiakban a tanulás (mint az iskolai tehetséggondozás egyik meghatározó faktora) szempontjából legkézenfekvőbb képesség-együttesre fókuszálunk. E képesség-együttest összefoglaló néven intelligenciának, értelmi képességnek nevezhetjük. Az intelligencia polygén (több gén kombinált hatásától függő) és multifaktoriális (több környezeti tényező által is befolyásolt) öröklődéséből adódóan az intellektuális zsenialitás vagy akár az értelmi akadályozottság háttérében is (egymást nem kizáró módon) genetikai és környezeti tényezők állhatnak. Ráadásul a genetikai és a környezeti faktorok egymást kölcsönösen erősítve vagy gyengítve is kifejthetik hatásukat az értelmi képességek alakulására. Az egymást erősítő (az intellektuális tehetség irányába ható) interakció esetei mellett számolhatunk olyan esetekkel is, amikor főként genetikai vagy főként környezeti okok állnak akár az értelmi akadályozottság tünete mögött. Ennek komoly hatása van a képességek fejleszthetősége szempontjából is!

A főként genetikai eredetű enyhe értelmi akadályozottság például a legideálisabb környezet hatására sem fejleszthető igazán, hiszen a környezeti hatások (például gyógypedagógiai fejlesztés) sem képesek a genetikai lehetőségek „felülírására”. A genetikai alapok igen határozott kereteket szabnak a gyógypedagógiai beavatkozás lehetőségeinek! A génm manipuláció napjainkban nem áll olyan fokon, hogy a polygén meghatározottságú intellektuális képességeket megbízható és hatékony módon formálni tudja. A genetikai tanácsadás, a genetikai szűrővizsgálatok is legfeljebb a prevenció (korlátozott hatékonyságú) eszközei lehetnek. Még a XX. század elején indult és közel fél évszázad alatt társadalmi katasztrófába (népirtásba, kényszer sterilizációs törvények és

intézkedések bevezetésébe, intellektuális szinthez kötött bevándorlási törvények alkalmazásába stb.) torkolt eugenika (lényegében az emberiség intelligencia alapon történő szelektív tenyésztése) sem tudná kiküszöbölni a polygén öröklődés során keletkező, esetleg enyhe értelmi akadályozottságot determináló genetikai mutációkat. A gyermekkori mentális rendellenességek biológiai háttérével kapcsolatban lásd még: Kiss, 2007.

A főként környezeti tényezőkből eredő enyhe értelmi fogyatékoság esetében (noha egy személy genetikai lehetőségei adottak az átlagos vagy akár az átlag feletti intellektuális színvonal elérésére, ám) az ingerszegény és/vagy károsító környezeti feltételek (például: alacsony színvonalú szociokulturális környezet, rosszul tápláltság/éhezés, fertőzések és fiziológiai traumák) gátat szabnak a lehetőségeknek. Már Eltes Mátyás (1914) is felhívta arra a figyelmet a XX. század első évtizedében, hogy a kisértő iskolás gyermekek egy részének ép az intelligenciája, csak többek között rossz családi viszonyaik miatt nem fejlődtek megfelelően. A fejlesztő környezet biztosítása ilyen esetekben igazán látványos eredményeket érhet el! A fejlesztő környezet nevelési intézménybeli biztosítása szempontjából figyelemre méltó Englbrecht és Weigert (1996) „7A oktatás”-nak nevezett problémaleltára (2. ábra) is, miszerint a tanulók teljesítményét a tanítás didaktikai-metodikai hiányosságai, tanulás-szervezési hiányosságai is korlátozhatják.

**A zonos életkorú tanulók,
A zonos időben,
A zonos tanártól
A zonos térben,
A zonos eszközökkel,
A zonos célt kell, hogy elérjenek
A zonos mértékben.**

2. ábra: 7A oktatás - Englbrecht és Weigert (1996) közoktatást bíráló problémaleltára

Ehhez képest jelenthet előrelépést például a kreativitást és élménypedagógiát (Mező K., 2015a) előtérbe állító tanulás-szervezési módok alkalmazása.

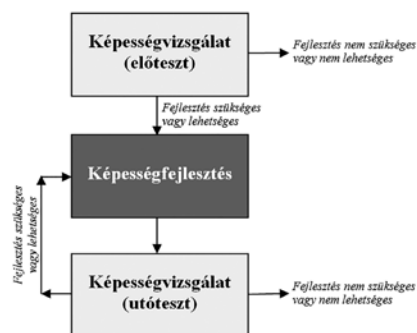
A genetikai/környezeti meghatározottság aránya azonban nem megállapítható napjaink diagnosztikai eszközeivel, illetve: a fejlesztésre való reagálás (a fejlődés vagy a stagnálás) adhat jelzést erről. Amennyiben a fejlesztő beavatkozás hatására kedvező változást tapasztalunk, az jelzi, hogy legalábbis eddig még nem értük el a fejlesztettség genetikai határait, s a sajátos nevelési igényt és/vagy tehetséggondozást kielégítő, különleges bánásmódot biztosító pedagógiai hatásokat (például egyéni differenciálást, fejlesztő foglalkozást stb.) jól választottuk meg. Amennyiben a fejlesztésre tett kísérleteink kudarcba fulladnak, az vagy arra utal, hogy elértünk a genetikai lehetőségek határához, vagy arra, hogy a fejlesztésre több időt, más megoldást kell találnunk.

A képességek vizsgálata és fejlesztése

A tanulásfejlesztéssel foglalkozó szakirodalom a tanuláshoz szükséges alapvető intellektuális képességek (például: figyelem, emlékezet, gondolkodás) fejlesztését indirekt fejlesztésnek nevezi (míg a tanulási módszerek átadását célzó fejlesztés a direkt fejlesztés – Mező, 2011; Mező és tsai, 2011).

A képességek fejlesztése párhuzamba állítható a testépítés során történő izomzat fejlesztésével. A testépítés során a fejlesztési kívánt izomcsoport működtetése, edzése történik meg; a képességfejlesztés során ehhez hasonlóan a fejleszteni kívánt képesség (-együttes) gyakoroltatása történik meg. Az izomcsoportok növekedését azok ismételt mérésével ellenőrizhetjük (például: időnként megmérjük, hány centiméter a kerülete a kétfejű karizomnak). Ehhez hasonlóan az intellektuális képességek fejlődését ismételt mérésekkel (például intelligenciatesztek, specifikus képességvizsgálatok alkalmazásával) követhetjük nyomon (3. ábra).

A 3. ábrán látható séma elővizsgálata során feltárjuk, hogy mely képesség fejlesztésére van szükség, illetve lehetőség.



3. ábra: Az önkontrollós hatásvizsgálattal folyó képességfejlesztés sémája (Forrás: Mező F.)

Ha találtunk ilyen képességet, akkor e képességet célzott gyakorlatokkal működtetjük (vö.: Kelemen, 2015; Pšenáková és Mező, 2010; Mező és Mező, 2013). Egy (előre kitűzött vagy spontán adódó) idő után az utóvizsgálattal ellenőrizzük, hogy elérte-e a fejlesztés a célját.

Amennyiben a válasz „nem”, akkor újra a fejlesztésre kell koncentrálnunk. A képességvizsgálat általános módszerei közé tartoznak a következők (lásd még: Csákvári és Mészáros, 2012): megfigyelés, kutatás, interjú, tartalomelemzés, kérdőívezés, tesztelés. Orientációját tekintve a képességvizsgálat normaorientált vagy kritériumorientált lehet (Nagy, 2008). Eszközkészletét tekintve a képességvizsgálatok némelyike eszköz nélküli, mások papír-ceruza jellegűek vagy tárgyakat felhasználók. A modern képességvizsgálatok komputerasszisztált vizsgálatok, s napjaink e-learning és m-learning jellegű divatja (Mező és Pšenáková, 2010) ezen a téren is érezteti hatását. A képességfejlesztés mechanikus, laboratóriumi jellegű módja mellett pedig a játéktevékenységbe integrált mód is ismert (Mező K., 2015b) – akár számítógépes alkalmazások felhasználásával is (Pšenáková és Mező, 2010; Szabóné, 2010).

Irodalom

- Csákvári Judit – Mészáros Andrea (2012): *Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
- Cole, M., Cole, Sh.R. (2006): *Fejlődéslektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Englbrecht, A. - Weigert, H. (1996): *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály!* BGGYTF, Budapest.
- Éltes Mátyás (1914): *Hogyan vizsgáljuk meg a gyöngetehetőségű gyermekeket?* In: Tóth Gy. (1986) *Szemelvénygyűjtemény a „gyógypedagógia-történet”-hez V.*, Tankönyvkiadó, Budapest, 82-84.
- Kelemen Lajos (2015): *A tanulási korlátokkal küzdő gyermekek beszéd-diagnosztikája és -fejlesztése az okoskocka eszközökkel*. In: Mező katalin (szerk.): *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Bíbor Kiadó, Miskolc. 39-53.
- Kelemen László (1981): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Szidónia (2007): *Gyógypedagógiai gyakorlatban előforduló gyermekkorai mentális rendellenességek biológiai háttere*. Erdélyi Pszichológiai Szemle, VIII. Évf. 1. szám. 59-74.
- Lebbler, J. – Roth, M. (szerk.) (2001):

Hogyan támogassuk a tanulási zavarokkal küszködő gyerekek kognitív fejlődését az általános oktatás rendszerén belül. BBE, Kolozsvár. 7-18.

- Lénárd Ferenc (1981): *Emberismeret a pedagógiai munkában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mező Ferenc (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező Ferenc – Mező Katalin (szerk.) (2013): *Képességfejlesztés – elmélet és példatár*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Mező Ferenc – Mező Katalin – Mező Lilla Dóra (2011): *Tanulógép – Tanulás módszertani javaslatok*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező, Ferenc – Pšenáková, Ildikó (2010): *Measuring and development of cognitive abilities of Guilford's SI-Theory by E- and M-learning*. In: Nagyová-Lehocká, Zuzana (Ed.): *Collection of Psychological Studies*. Nitra (SLO): *Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies*. 27-31.
- Mező Katalin (2015a): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- Nagy József (2008): *Az alapképességek folyamatos kritériumorientált ki-fejlesztése*. In Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 55-67. o.
- Pšenáková, Ildikó – Mező, Ferenc (Szerk.) (2010): *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Kocka Kör, Debrecen.
- Szabóné Balogh Ágota (2010): *Képességfejlesztő digitális tananyagok, szoftverek ismertetése (egy mikrokutatás tapasztalatai)*. In: Pšenáková, Ildikó – Mező, Ferenc (Szerk.): *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Kocka Kör, Debrecen. 69-87.
- Szamosközi István (2004): *Klasszikus pszichometria és formatív diagnosztika*. Erdélyi Pszichológiai Szemle, V. évf. 2. szám. 101-124.
- Tóth László (2011): *Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Watson, J. B. (1930): *Behaviorism (revised edition)*. Chicago: University of Chicago Press.

A szerző
PhD. pszichológus, docens,
Debreceni Egyetem.

A játék szerepe a tehetségfejlesztésben

Dr. Dávid Imre



A játék témakörnek fókuszba állítása igen régóta foglalkoztatja a különböző tudósokat. Számos elmélet látott napvilágot, melyek közül csak néhány ismertebbet tudunk kiemel-

ni tanulmányunkban.

K. Groos (1861-1941), német filozófus, az ún. "begyakorlási elmélet" hirdetője. Játéknak tart minden mozgást és izomműködést, amely nem tölt be valamilyen alapvető életfunkciót, hanem érlelődő funkciókhoz köthető. Véleménye szerint a felnőttkori tevékenységek előkészítőjeként egyfajta funkciógyakorlás a játék. Elgondolása szerint a játékban pusztán a tevékenység örömeért kerül sor a cselekvésre. Pszichológiai szempontból azt vallotta, hogy a játékra jellemző a célnélküliség, az önszínezet. Biológiai szempontból a játék szerepét abban határozta meg, hogy az öröklött adottságok begyakorlás útján fejleszthetők. Moritz Lazarus (1824-1903) az üdülési elmélet megalapozója. Véleménye szerint a játék olyan felüdítő tevékenység, melyben a komoly munkában elhasznált energiánkat nyerhetjük vissza. Koncepciója azért vitatott, mert az úgynevezett komoly életre szánt energia nem csupán játékkal nyerhető vissza. P. Bergemann (1862-1946) úgy tekintette a játékot, mely lehetőséget kínál a gyermeknek arra, hogy a társadalmi együttélésbe bekapcsolódjon. Felfogása az volt, hogy az élet célját nem az egyén tűzi ki, hanem az élet kényszeríti az egyénre. H. Spencer (1820-1903), angol közgazdász, filozófus nevéhez fűződik az ún. „erőfölösleg elmélet”. Azt vallotta, hogy a gyermek fölösleges energiáját vezeti le a játékban. Fölös energiával pedig azért rendelkezik, mert a mindennapi tevékenysége nem kötött jellegű. S. Freud (1856-1939) szokás szerint a szexualitás irányából közelít a játékhoz. Elgondolása alapján a gyermek játékát a nemi ösztönök irányítják. Érzelmi feszültségeit, vágyait nem tudja kielégíteni, mert a felnőtt ebben gátolja. A játékban azonban minden átéltető, eljátszhatja azt, amit az életben nem valósíthat meg. Freud hangsúlyozta a képzelet szerepét a játékban, amelyen keresztül eljuthat a gyermek az értelmi kombinációk eszközeihez. M. Montessori (1870-1952) reformpedagógiája alap gondolata, hogy: „hagyjuk a gyermeket önállóan cselekedni, és ma-

gát módja szerint kifejezni”. A gyermek szabadságának nem a tétlenséget jelöli, hanem a munka és tevékenység szabadságát. Fontosnak tartja a didaktikai céllal összeállított játékeszközök használatát a gyermekek fejlesztésében. A játék legfontosabb céljának az érzékszervek fejlesztését tartja (http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamop13e/tananyag_html/tananyag_jatekeltel/ii2_biolgiai_jtkelmelek.html).

A játék fontos jellegzetessége, hogy az egyszerű autótologatástól kezdve a konstrukciós játékokon, a bábozáson, szabályjátékokon át akár a számítógépes játékokig, akár az önismereti játékokig rendkívül széles a kör, amely a különféle játéktípusokat foglalja magába. Minden egyes életkornak megvannak a sajátos leginkább preferált játékfajtái. Bátran kijelenthető, hogy kisgyerekkorban a játék az elsődleges információszerzési lehetőség a gyermekről.

A játékok témakörét megközelíthetjük:

- a játékos életkora szerint
- ajátékban részt vevők köre szerint
- a játék helyszíne szerint (család, óvoda, iskola)
- jellegzetes játékfajták szerint
- ajáték fejlesztő hatása szerint

Megítélésünk szerint a játék hármas funkciót tölthet be a tehetségfejlesztésben:

1. Diagnosztikai eszköz révén sok hasznos információhoz juthatunk a gyermekről, diákról.
2. Sokirányú fejlesztésre nyújt lehetőséget.
3. A játék alkalmat nyújt a regenerálódásra, lazításra az intellektuális terhelés mellett.

A játék alkalmas a gyermekek megismerésére, mert a gyermektermészetes megnyilvánulása, a gyermek örömmel, spontán módon vesz részt benne. A játék diagnosztikai funkcióját tekintve elmondható, hogy számtalan területen juthatunk információhoz a gyermeket illetően. A játék információt nyújt a pedagógusnak a gyermek...

Gondolkodásának fejlettségéről

- a megismerő folyamatok (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás) fejlettségi szintjéről

A beszédfejlődéséről

- hogyan kommunikál játéka során, milyen kifejezéseket használ: milyen gazdag a szókincse,
- mennyire beszél helyesen, választékosan?

A mozgásfejlődéséről

- hogyan jár, fut, mászik, ugrál: milyen szinten van a nagymozgások koordinációja?
- milyen biztonsággal mozog különböző tárgyakon (mászóknán, hintán stb.)?
- hogyan tájékozódik a térben?

A finommozgásáról

- hogyan bánt a különféle játéktárgyakkal (milyen szinten van a manipulációban)?
- kéz- és lábpreferencia rajzolásban, focizásban stb.
- milyen játékokat épít?
- hogyan viszonyul a különböző anyagokhoz: gyurma, agyag, víz, homok stb.?

Szociális fejlettségéről

- milyen szinten képes társaival együttműködni?
- viselkedését képes-e irányítani, szabályozni?
- bekapcsolódik-e a csoportos játékokba?
- Milyen szerepjátékot játszik és milyen gyakran?

A játék funkcióisegítik a gyermeket önmaga és a világ felfedezésében, fejleszti mozgását, segíti élményei feldolgozásában, érzései elfogadásában, a társas szabályok megismerésének világa. A gyermek a játékában megmutatja, hogy milyennek látja és milyennek szeretné látni a világot, hogyan magyarázza, hogyan éli át helyzetét. Megtapasztalhatjuk kapcsolatait a felnőttek és a gyermekek világában. A játék a feszültségek, vágyak feldolgozásának egyik módja. Minden játék alkalmas arra, hogy a gyermek a feszültségeit belevigye. A játék eszköz és lehetőség arra, hogy a gyermek vele történeteket átalakítsa, kompenzálja kicsinyságát (Adler), kitöltse agresszióját, elégtételt vegyen sérelméin, megbirkózzon ellenséges érzelmeivel (pl. féltékenység), feldolgozza titkolt érzéseit (bűntudat, szégyen). Az egykorú társakkal való játékban a gyermek megtapasztalhatja az együttműködést, tanulja önmaga irányítását (agressziója kontrollálását), összeveti magát másokkal, közös tapasztaláshoz jut. A játék során egyenrangú kommunikációs partnert talál. A gyerek számára a társ egyszerre utánzási modell és viselkedésének megerősítője, az együttes örömet éli át. (avkfovo.atw.hu).

A játék legfőbb örömforrásai a következők: a funkcióöröm, a létrehozás öröme, a ritmus kellemessége az ismétlés biztonság, a veszély legyőzése, a beavatottság érzése, az elaboráció öröme, az együttes-

ség öröme (<http://gyerekmaros.messzevan.hu/files/2013tavasz/pszicho02.pdf>). Mit tanulnak a gyerekek a játék során? A mozgásos játékok segítik a testséma és a testtudat kialakulását és elősegítik az elemi mozgások összerendezését, a térbeli tájékozódást. Fejlesztik az egyensúlyérzéklet, segítenek az érzékszervi tapasztalatok szervezésében. A manipulációs, konstruáló játékok, kézimunka, barkácsolás során folyamatosan gyakorolja a finommozgásokat (a szem és kézmozgások összehangolása), tanulja a dolgok elemekre bontását és összerakását, tanulmányozza az elemek tulajdonságait, az egész és a részek viszonyát, rendez (csoportosít, sorakoztat) módosít. Átéli a létrehozás örömet, jóleső érzéssel nyugtázhajta a létrehozott produktumot (avkfovo.atw.hu).

A szerepjáték, bábozás, dramatizálás elindítja a fantázia működését, segít a szociális világ bonyolult rendszerének megértésében. A gyermek megtanulja élményei átfordítását, gyakorolhatja a társas igazodást, a szociális szerepeket, fejleszti a nyelvi és a kommunikációs képességeket (avkfovo.atw.hu). Az érzelmileg vonzó szerep teljesítése stimuláló hatást fejt ki a szerep által előírt cselekvések végrehajtására (Elkonyin, 1983.) A gyermek a játék során egyszerre két funkciót lát el. Az egyik funkció saját szerepének betöltése, a másik funkció pedig saját viselkedésének ellenőrzése. A szerepviseletben a mintakép által meghatározott cselekvések végrehajtása zajlik, és ugyanakkor a modellel való összehasonlításra, azaz a kontrollra is sor kerül. A kontroll tehát születőfélben van, ezért a szerepjáték az akaratit viselkedés iskolájának is nevezhetjük. „A szerepjátékok során a gyermek egy általa kitalált történettel, valamelyik figurával azonosulva „kijátsz-sza” magából azt a problémát, amelyet másképpen önmaga számára sem képes szavakba önteni. Ez a játékforma felszínre hozza, ismertté teszi a problémát, és komolyan hozzájárul annak kezeléséhez, a gyógyuláshoz is. A szerepjátékok esetében figyelembe kell venni egy fontos tény: a gyermek kettős tudattal játszik, vagyis tudja, hogy a játék csodavilága nem valódi, mégis beleéli magát. A játék nem ígér „varázslatot”, nem ígéri, hogy a gond egy csapásra megszűnik, hanem segít azt megérteni, feldolgozni.” (<http://fejlesztok.hu/segedletek/pedagogiai-segedletek/134-a-jatek-fejlesztzo-hatasai.html>).

A szabályjáték az önkontroll, a szabálytudat erősítésében szintén lényeges szerepet tölt be. Fejleszti az egymáshoz való alkalmazkodás képességét, kiemelten fontos az iskolára való felkészítésében. Eme játékfajta fontos eleme, hogy a cselekvés minden játékos részére pontosan meghatározott, mindenki számára egy-

formán kötelező szabályok szerint történik. A szabályok a játék rendjét teremtik meg, szabályok nélkül a játék értelmetlenné, tartalmatlanná válik. A versenyjátékokban a szabályoknak fontos erkölcsi szerepe is van: a szabályok segítik a gyermek tudatos fegyelmességének kialakítását és fejlődését. Fontos, hogy a pedagógus a nevelési célnak megfelelő játékot válasszon ki. Csak annyit és addig játsszon a gyerek, amennyi nem kényszer számára. Hibát követünk el, ha a játék alárendelődik a tanításnak és a pedagógus a játékot direkt módon használja tanításra. Ekkor elvesz a játék spontaneitása, öröme. A pedagógusnak meg kell teremteni a játék feltételeit (eszközök, idő, hely), biztosítani a nyugalmas légkört, támogatni a gyermekek alakuló kapcsolatait: az együttműködést a versengéssel szemben. Érzelmi zavarokra utal, ha a gyermek agresszíven bánik a tárgyakkal, rombol. Ha társaival szemben agresszív, ha mozgulatai bizonytalanok, pontatlanok. Ha játéktémái szegényesek, esetleg kényszeresen megtapad egy-egy játéktémánál, hiányzik a kezdeményezés (avkfovo.atw.hu).

A játék az önismeret, az érzelmi intelligencia hatékony fejlesztő eszköze. A tevékenység során a gyermek/diák visszajelzéseket kap társaitól személyiségére vonatkozóan, ami aztán beépül az önmagáról alkotott képbe. A játékban őszintén, spontán módon nyilatkozik meg, önmagát adja. A gyermek a játék során megtanulja kezelni a győzelmet és a vereséget, a sikert és a kudarcot. Gondoljunk bele, hogy ennek milyen jelentősége van egy-egy tehetséges gyerek fejlődésében! A sikerekkel együtt hányszor kell megküzdenie az életben az akadályokkal, nehézségekkel, esetleges kudarcokkal! A játékban megtanulja tisztelni az ellenfelet, a játék sportszerűsége nevel. Hiszen a legtöbb játéksituációban csak egy győztes személy, vagy csak egy győztes csapat lehet. A különféle tanulmányi, sport és művészeti vetélkedőkön, versenyeken ugyanez a helyzet. A vereségből, kudarcból a játékban is erőt lehet meríteni, jobb teljesítményre sarkall a későbbiekben. A játék során óhatatlan, hogy a játékosok konfliktusokba keverednek egymással. Így ezek megoldása szükséges a játék sikeres folytatásához. A gyerekek megtanulják így problémáikat egymás közt hatékonyan elrendezni. Különösen fontos lehet ez olyan gyerekek fejlődésében, akik tehetségüknél, a külvilág számára esetleg „különcségüknél” fogva valamiért perifériára szorultak a közösségben. Koncentrált figyelemre, összpontosításra, kitartó erőfeszítésekre készítet a játék. Ennek is hatalmas szerepe van a tehetséges gyerek fejlődésében: hiszen egyéni életútja során sokszor kell majd komoly energiákat mozgósítania egy-egy feladat elvégzéséhez, egy-egy versenyre való

felkészüléshez. A játék sokfajta hatékony gondolkodási algoritmust fejleszt, fejleszti a problémamegoldó képességet, a stratégiai gondolkodást. A játék olyan tevékenység, melynek során kialakulnak az előfeltételek arra, hogy a gondolati műveletek új, fejlettebb szintre térhessenek át, amikor az érzelmi műveletek már a beszéd támogatásával zajlanak. A játék során bővül a szókincs, az ismert fogalmak köre. Fejleszti az absztrakciós és szintetizálási képességet, a helyes következtetések levonásának képességét. A szabályok megértést, értő feldolgozást követelnek a játékban résztvevőktől. A különféle döntésekért való felelősségvállalás szintén lényeges eleme a játéktevékenységnek. Ugyanis a játékos cselekedeteinek, tetteinek mindig megvannak a maguk következményei. A döntésekért mindig vállalni kell a felelősséget, nem lehet másra hárítani azt. A játék során a gyermek megtanul csapatban működni, társaival összehangoltan, együttműködően tevékenykedni. Ez jó alapot szolgáltat a későbbiekben a tehetségfejlesztő programokban való részvételhez, a sok-sok projektmunkához. A játéktevékenységben megtanulja a gyermek önmaga képességeinek reális felmérését, reális célok kitűzését, az előre látó tervezést. Gyakorlatilag tehát korlátlan azon fejlesztő hatások tárháza, melyek hasznosulhatnak a mindennapi tehetségfejlesztő munkában. Ezért játsszunk csak bátran minél többet minden életkorban tanítványainkkal, gyermekeinkkel!

A különféle játékok tehetségfejlesztő hatásairól részletesebben is olvashatunk a Génusz Könyvsorozat <http://tehetseg.hu/kiadvany/geniusz-konyvek> több tematikus kötetében is (drámajátékok használata, táblás játékok alkalmazása, az önismereti játékok beépítése a tehetségfejlesztésbe).

Irodalom

- Elkonyin D, B: *A gyermeki játék pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1983.
- szeged.hu/tamop13e/tananyag_html/tananyag_jatekelm/ii2_biolgiai_jitel-mletek.html
- (letöltés ideje: 2016. november 18.)
- <http://fejlesztok.hu/segedletek/pedagogiai-segedletek/134-a-jatek-fejlesztzo-hatasai.html>
- (letöltés ideje: 2016. november 19.)
- avkfovo.atw.hu
- (letöltés ideje: 2016. november 19.)
- (<http://gyerekmaros.messzevan.hu/files/2013tavasz/pszicho02.pdf>)
- Letöltés ideje: 2016. november 22.)

A szerző:
habilitált egyetemi docens, PhD, pszichológus
Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet.

Originalitást mérő és becselő módszerek

Dr. Mező Ferenc és Mező Katalin



Az originalitás a leggyakrabban vizsgált kreativitásváltozók egyike.

E képesség a mindennapokban vagy a teszt-szituációkban nyújtott újszerű, szokatlan teljesítményekben manifesztálódhat. Amikor egy személy originalitását próbáljuk mérni vagy megbecsülni, akkor a következő lehetőségekkel számolhatunk. Egyrészt megfigyelés, interjú révén gyűjthetünk információkat az adott személy aktuális vagy korábbi (élettörténetében fellelhető) teljesítményeiről. Ha ez nem lehetséges (mivel nincs megfigyelhető vagy felidézhető „originális” teljesítménye az illetőnek, vagy a kutató időbeli, anyagi lehetőségei korlátozottak), akkor olyan pszichológiai adatgyűjtési módszerek alkalmazhatók, mint a kreativitástesztek vagy kérdőívek. Az eredetiséget (is) vizsgáló tesztek lehetőséget próbálnak adni originális teljesítményekre miközben a vizsgálati személyektől újszerű, szokatlan ötleteket, megoldásokat várnak el. A kérdőívek pedig sok esetben önjellemző módon a vizsgálati személyek véleményére, élményeire kérdezve gyűjtenek adatokat, s kísérik megbecsülni az originalitást.

Az originalitásmérése tesztekkel

Néhány szerző szerint az originalitás tesztelhető változó. Gondoljunk például olyan tesztekre, tesztsomagokra, mint a „Guilford Battery” (Guilford, 1962); a „Torrance Tests of Creative Thinking” (TTCT - Torrance, 1966. Megjegyzés: a TTCT 1966-os léterhozása óta már négy alkalommal - 1974-ben, 1984-ben, 1990-ben és 1998-ban - került átértékelésre); a Mednick-féle Távoli Asszociációs Tesztre (Remote Associates Test - Mednick, 1962); Wallach és Kogan (1965) tesztjére; az „Insight Problems” tesztre (Dow és Mayer, 2004), stb. Lényegében az imént felsorolt tesztek originalitás méréséhez hasonló metódust alkalmaznak az olyan projektív személyiségvizsgá-

latok is, mint például: a Rorschach-próba (vö.: Mérei, 2002); a Fa-rajz teszt (vö.: Süle, 1988); Metamorfózisok teszt (vö.: Szőnyi, 1988).

Az originalitás mérésére (is) alkalmasnak gondolt tesztek közül talán a legismertebb Guilford „Alternatív Használat Feladat”-a (Alternative Uses Task - Guilford, 1967). A továbbiakban ezt a tesztet/feladatot hozzuk fel példaként, hogy rámutassunk az originalitás néhány mérési problémájára. E választásunknak két oka van:

- az Alternative Uses Task egy világszerte népszerű kreativitásteszt;
- más kreativitástesztek (többek között Guilford és Torrance tesztjei) értékelésükben hasonlóak ehhez, így e teszt alkalmas az originalitás általános mérési problémáinak demonstrálására.

Guilford „Alternatív Használat Feladat”-ában a vizsgálati személyeket arra kéri, hogy olyan hétköznapi tárgyakkal kapcsolatban, mint például egy téglát, találjanak ki minél több szokatlan felhasználási lehetőséget. E feladat a fentebb említett TTCT-ben „Unusual Uses” (Szokatlan használat) altesztként szerepel, s a kreatív gondolkodás négy komponensét méri. Ezek a következők: fluencia (folyékony gondolkodás, ötletgazdagság; pontozása az értékelhető válaszok száma alapján történik); originalitás (eredeti gondolkodás; pontozása az egyes válaszok előfordulásának ritkaságán alapul); flexibilitás (rugalmas, szempontváltásra kész gondolkodás; pontozása az alapján történik, hogy hány kategóriába sorolható a tesztre adott válaszok); elaboráció (egy adott válasz kidolgozottsága). Magyarországon e feladat a TTCT részeként „Szokatlan használat tesztként” ismert és használt már több mint húsz éve (Zétényi, 1989a,b). De: az originalitás esetében a magyar pontozási rendszer különbözik az eredeti pontozási metódustól. Az alábbiakban vizsgáljuk meg közelebbről e különbséget! Guilford originalitásra vonatkozó pontozási rendszerében az egyes válaszokat a vizsgálati csoport által adott válaszok összességével kell összehasonlítani. Az összevetés eredményeként 2, 1 vagy 0 ponttal értékelhetjük a kreativitás-

tesztre érkezett válaszokat az alábbiak szerint:

2 pont: egy válasz originalitás értéke 2 pont lesz, ha e választ a vizsgált csoport maximum 1%-a adta. Az ilyen válasz egészen egyedinek tekinthető.

1 pont: ha egy válasz a vizsgált csoport maximum 5%-ánál fordul elő, akkor az 1 pontot ér.

0 pont: minden egyéb esetben a válaszhoz rendelhető originalitás érték 0 pont. Ezek azok a válaszok, amelyeket a vizsgálati csoport több, mint 5%-a adott.

Az originalitás pontszám a válaszokra adott pontszámok összege - tehát a magasabb érték utal a nagyobb originalitásra. E pontozási rendszer előnye egyrészt egyszerűségében rejlik, másrészt abban, hogy a kvalitatív különbségeket kvantitatív értékeket alkalmazva jeleníti meg. Ugyanakkor e pontozási rendszernek van legalább két kritikus pontja: a) a fluencia befolyásolja az originalitás pontszámának értékét; b) az alkalmazott százalékos értékek igen relatívak.

Az első probléma tehát az, hogy a magasabb originalitás pontszám a magasabb fluencia (vagyis: több válasz) egyfajta mellékhatásaként is jelentkezhet. Ha valaki sok választ ad a kreativitástesztben, akkor magas fluencia értéket fog kapni, s egyben annak esélye is növekszik, hogy magasabb originalitás pontszáma lesz. Az originalitás pontszám tehát nem egészen független a fluencia pontszámától. Más szavakkal: ez az originalitás érték nemcsak az eredetiséget, hanem az originalitás és a fluencia egy sajátos kombinációját mutatja. E validitási probléma azonban elkerülhető, ha az originalitás egy korrigált számítási módját alkalmazzuk, miszerint: átlagos originalitás = originalitás/fluencia. Az alábbiakban négy példát mutatunk be az átlagos originalitás alkalmazásának demonstrálásá érdekében:

a) Tegyük fel, hogy „A” személy 30 értékelhető választ adott a Szokatlan használat tesztre. Ez azt jelenti, hogy fluencia pontszáma = 30. Ha minden válasza egyedi volt (vagyis társai kevesebb mint 1%-ban adtak az övé-

hez hasonló válaszokat), akkor az originalitás pontszáma 30×2 pont = 60 pont lesz; átlagos originalitás (=originalitás/fluencia) pontszáma pedig: $60/30 = 2$ pont. Láthatjuk, hogy amikor a Guilford-féle pontozási rendszert használjuk, akkor az originalitás összpontszám maximum értéke a fluencia pontszám kétszerese lesz; míg az átlagos originalitás maximuma 2 pont lesz.

b) Képzeld el, hogy „B” személy szintén 30 értékelhető választ adott a vizsgálat során - vagyis az ő fluencia pontszáma is 30 lesz. Ugyanakkor „B” személynek 10 darab egyedi válasza volt (10×2 pont = 20 pont); 10 darab 1 pontot érő válasza volt ($10 \times 1 = 10$ pont) és 10 darab 0 pontos válasza volt ($10 \times 0 = 0$ pont). Originalitás pontszáma így: $20 + 10 + 0 = 30$ pont lesz. Ezek alapján pedig „B” átlagos originalitás pontszáma: originalitás/fluencia = $30/30 = 1$ pont. Vegyük észre, hogy noha „A” és „B” fluencia pontszáma egyenlő, „A” válaszai mégis eredetibbek, mint „B” válaszai.

c) „C” személy esetében 15 értékelhető választ (= fluencia pontot) feltelegezzünk! Válaszai között legyen 12 darab igen egyedi válasz (12×2 pont = 24 pont), 3 darab 1 pontot érő válasz (3×1 pont = 3 pont) és 0 darab 0 pontos válasz. Originalitás pontszáma így $24 + 3 + 0 = 27$ pont lesz. Átlagos originalitás pontszáma pedig a következőképpen alakul: originalitás/fluencia = $27/15 = 1,8$ pont. Láthatjuk, hogy noha „C”-hez képest „B” fluencia és originalitás pontszáma is magasabb volt, mégis „C” átlagos originalitás értéke a nagyobb! „C” kevesebb, de eredetibbnek számító választ adott, mint „B”.

Az átlagos originalitás pontszám jobban kifejezi a minőségi és mennyiségi különbségeket, mint az egyszerű originalitás pontszám.

d) Képzeld meg el végül egy „D” személyt, akinek 30 értékelhető válasza egyben 30 pontot jelent a fluencia tekintetében, ám e válaszok mindegyike 0 pontot ér. Originalitás értéke tehát: $30 \times 0 = 0$ pont; átlagos originalitás értéke pedig: originalitás/fluencia = $0/30 = 0$ pont. Az ő példája mutatja, hogy a Guilford-féle pontozási rendszerben az originalitás és az

átlagos originalitás minimum értéke: 0 pont.

Az eredeti pontozási rendszer másik problémája a százalékos értékek alkalmazásában rejlik. Kérdés ugyanis, hogy milyen csoportot tekintünk referenciacsoportnak a százalékok számításakor. Például: amikor a „Szokatlan használat” feladatot egy adott csoport esetében alkalmazzuk, akkor a vizsgálati személyek eredményeit összevethetjük egymással, s akár rangsorolhatjuk is a csoporttagokat originalitás értékeik alapján. De: ha e feladatot mindössze egyetlen személy esetében használjuk, akkor nem tudjuk a válaszait mások (például csoporttagok) válaszaival összevetni... E problémát orvosolhatja, ha rendelkezésünkre áll egyfajta standard, amely tartalmazza az egyes válaszok pontszámait, előfordulási gyakoriságait. Magyarországon legalább két javaslat született e probléma megoldására.

Az originalitás pontozásának magyar variációi. Barkóczi és Klein (1968) az eredetitől eltérő (0-1 intervallumban mozgó) originalitás mutatót és hozzá tartozó standardot javasolt. Egy adott válasz Barkóczi-Klein-féle originalitás indexe (k-értéke) a következő formulával számítható ki: $k = (1 - (I+i)/2T)^{14}$. A képletben alkalmazott betűk jelentése:

- **k**: egy válasz originalitás pontszáma (minimum értéke = 0; maximum értéke = 1 pont)
- **T**: egy kérdésre adott összes válasz száma
- **I**: egy témakörbe tartozó válaszok száma
- **i**: a szó szerint megegyező válaszok száma
- **Megjegyzés**: az indexet azért kellett magasabb hatványra emelni, hogy a 0-1 intervallumot jobban ki lehessen használni (6, 7, 8, 12, 13, 14 hatvány kipróbálását követően végül a 14. hatványt választották a képlet alkotói).

Hogyan számolható ki egy válasz originalitás (k) értéke e formula alapján? Nézzünk egy példát: vizsgálati személyeink feladata legyen az, hogy találjanak ki minél több szokatlan használati lehetőséget egy téglával kapcsolatban! Ha ők összesen 100 választ adnak ($T=100$), amelyek 3 különböző témakörbe sorolható (legyen-e fogalmi kategóriák neve például: „fegyver”, „rajzolás” és „súly”), és ők 20 olyan választ adtak, melyeket a „rajzolás” kategóriába sorolhatunk ($I_{\text{„rajzolás”}} = 20$), s ezek közül 5 válasz (például: „kréta”) szószerint megegyezett ($i_{\text{„kréta”}} = 5$), akkor a „kréta” szó k-értéke az alábbiak

szerint alakul:

$$k_{\text{„kréta”}} = (1 - (I_{\text{„rajzolás”}} + i_{\text{„kréta”}})/2T)^{14} = (1 - (20+5)/200)^{14} = (1 - (25/200))^{14} = 0,15421 \sim 0,16.$$

A Barkóczi-Klein-féle originalitás index alkalmazásával nagyszámú kreativitásvizsgálatot végeztek, s végül létrejött egy pontozási táblázat (Zétényi, 1989a,b), s Magyarországon e pontozási táblázat terjedt el, van használatban. Amikor egy kreativitástesztet értékelünk, kikereshetjük az egyes válaszokat és a hozzájuk tartozó k-értékeket a táblázatból, majd e k-értékeket összesítve kapjuk meg a vizsgálati személy originalitás pontszámát. Például: ha valaki 3 választ adott („A téglát használhatjuk krétaként, fegyverként vagy súlyként”) és a válaszok k-értékei: 0,85 és 0,25 és 0,55 pontot érnek, akkor a személy originalitás pontszáma = $0,85 + 0,25 + 0,55 = 1,65$ pont lesz. Elméletileg a Barkóczi-Klein-féle originalitás mutató minimum értéke 0; maximum értéke pedig nem lehet több, mint a fluencia értéke (=az értékelhető válaszok száma). Az átlagos originalitás (=originalitás/fluencia) értéke pedig 0 és 1 között mozog a Barkóczi-Klein-féle értékelő táblák alkalmazása esetében.

A Barkóczi-Klein-féle formula egy módosított változata a Gellenné-féle képlet (Gellenné, 1978):

$$k = (p \cdot (T-I)/T) + (q \cdot (T-i)/T)^N$$

A betűk jelentése e képletben:

- **k**: egy válasz originalitás pontszáma (minimum értéke = 0; maximum értéke = 1 pont)
- **T**: feladatonként az összes válasz száma
- **I**: az egy kategóriába kerülő válaszok száma
- **i**: az egyes válaszok előfordulásának száma
- **q** = $1-p$, $p = 0,1$ (ezek egyfajta súlyok)
- **N**: hatványkitevő a 0-1 intervallum jobb kihasználása érdekében ($N = 14$, $N = 12$, $N = 16$ értékekkel tesztelve)

A módosításra azért volt szükség, mert a Barkóczi-Klein-féle originalitás indexben túl nagy szerepet kapott a kategória nagyság, s a súlyozással nagyobb jelentőséget lehet tulajdonítani az eredetiségnek (Kálmánchey, 1979). Mivel e formulához nem publikáltak pontozási táblázatot és standard értékeket, ez kevésbé vált közismertté.

Mi a helyzet a két korábban felvetett problémával? A fluencia originalitást befolyásoló hatásának kiküszöbölése érdekében a Barkóczi-Klein-féle és a Gelléné-féle pontozási rendszer esetében is kiszámíthatjuk a korábban már ismertetett átlagos originalitás (=originalitás/fluencia) értéket.

A második problémával kapcsolatban láthatjuk, hogy a Barkóczi-Klein-féle formula alapján rendelkezésünkre áll egyfajta pontozási táblázat és standard, s ezek segítenek vizsgálati személyeink teljesítményét mások teljesítményéhez viszonyítani. Meg kell azonban jegyeznünk három problémát mindezzel kapcsolatban:

- Egyrészt e pontozási táblák és standardok sosem lehetnek befejezettek... E táblázatok tételeinek listája folyamatosan növekszik, ahogy a vizsgálati személyeink újabbnál-újabb válaszokat adnak. Előbb-utóbb mindig felmerül a kérdés, hogy hány pontot ér egy valóban újszerű, egyedi, a táblázatban még nem is szereplő válasz k-értéke? A rendelkezésre álló pontozási tábla nyújt egyfajta megoldást e problémára: ha nem találunk egy választ a táblázatban, akkor a k-érték automatikusan 0,90 (vagy ehhez közeli érték) lesz. Sajnos e „hibakezelés” vagy „kivétel kezelés” azonban nem elég tökéletes, mivel egy idő (mondjuk néhány évtized) után a 0,90 pontos tételek mennyisége számottevő mértékben megnövekedhet, sőt: akár túlsúlyba is kerülhet a kevésbé magas k-értékű válaszokhoz képest. Ugyanígy az is előfordulhat, hogy egy, az értékelő táblázat alapján jelenleg $k=0,90$ pontos válasz a jövőben nagyon is gyakorivá válik. Ilyen esetben pedig a válasz k-értékét idővel csökkenteni kell. Az elavult standard idővel tehát használhatatlanná válik, mert nem tud helyesen különbséget tenni a válaszok originalitása (k-értéke) között. Ez a lényege a második problémának:
- Mivel a pontozó táblázat tételei (=a nyilvántartott válaszok) és ezek k-értékei megváltozhatnak egy idő után, néhány évente ezeket frissíteni, revideálni szükséges. A jelenleg rendelkezésre álló pontozási táblázatok (Zétényi, 1989a,b) azonban máris több, mint 20 évesek... A tesztek értékelésekor pedig látjuk, hogy megérett az idő az értékelő táblázat frissítésére.
- És végül: napjainkban ugyanazokat a pontszámokat alkalmazzuk va-

lamennyi korcsoport esetében. Így kénytelenek vagyunk a gyerekek teljesítményét a felnőttekéhez hasonlítani, s fordítva... Az értékelő táblázatok frissítése az életkori (és nemi) standardok szempontjából is időszerű.

Összefoglalva: noha a kreativitásteszteket szeretnénk minél objektívebb és csálhatatlanabb mérőeszközöknek tekinteni, sajnos mégsem azok. A kreativitás (s azon belül: az originalitás) mérése mellett azonban becslő módszerek is rendelkezésünkre állnak - ezekről lesz szó a következő fejezetben.

Az originalitás becslése kérdőívek és/vagy vélemények alapján

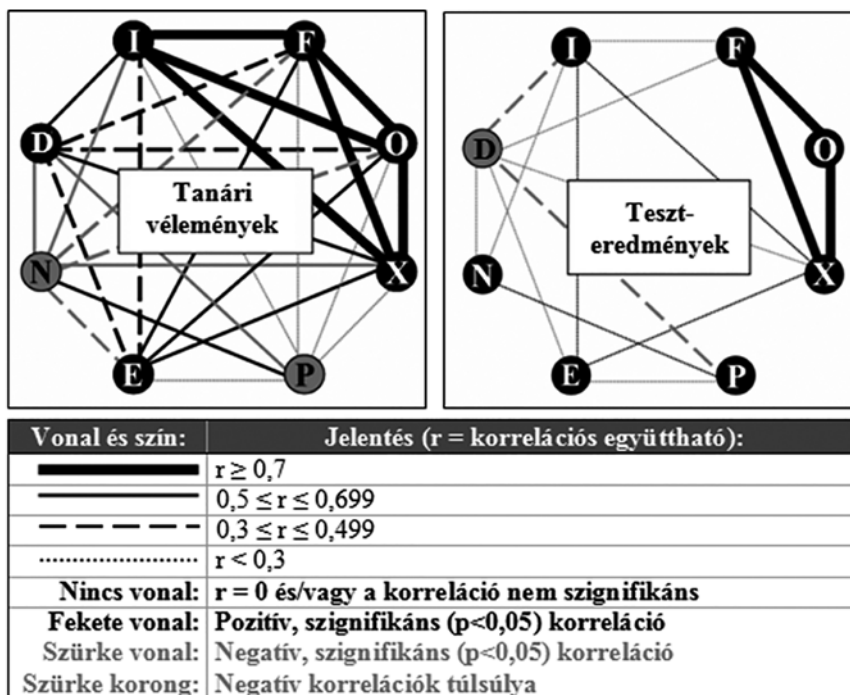
A tesztelés egy lehetséges alternatívája a képességek (többnyire vélemények gyűjtésén alapuló) becslése. A vélemények gyűjtésének két gyakori módja:

a) Interjút készíthetünk a vizsgálati személlyel és/vagy kortársaival, tanáraival, szüleivel, barátaival stb. Azonban: ha ez egy előre rögzített kérdéssort tartalmazó strukturált interjú, akkor ez tulajdonképpen a kérdőív felvétel egy speciális esetének tekinthető.

b) Az originalitást megbecsülhetjük (általában: önjellemző) kérdőívek alkalmazása révén is.

Iskolai körülmények között a tanulók gondolkodásának eredetisége elvileg

tanári, kortársi vélemények alapján is megbecsülhető - ám az originalitásra vonatkozó teszteredmények és vélemények közötti korreláció igen gyenge. Egyik vizsgálatunkban (Mező, 2008) például a Körök teszt originalitás pontszáma és a tanulók ($N=539$) saját eredetiségükről öt fokú skálán jelzett véleménye közötti korreláció nem volt szignifikáns; s a tanáraik ($N=39$) véleménye a diákjaik originalitásáról is csak $r=0,15$ ($p<0,05$) szintű együttjárást mutatott a diákok Körök tesztben elért originalitás pontszámaival. E jelenség hátterében feltételezhető egyik ok a burkolt személyiségelméletek (például: miként járnak együtt a különböző kognitív és non-kognitív képességek) véleményekre gyakorolt hatása lehet. A tanulók, osztálytársaik és tanáraik (véleménygyűjtéses eljárás elemzése során feltárt) burkolt személyiségelméleteinek struktúrája nagyon hasonló egymáshoz, s ugyanakkor erősen különböző a teszteredmények alapján kirajzolódó képtől. Figyelemre méltó, hogy leginkább a pedagógusok implicit személyiségelmélete tér el a teszteredmények szerveződésétől (1. ábra). Úgy tűnik, hogy kognitív és nonkognitív személyiségváltozók korrelációira vonatkozó előfeltevések befolyásolhatják e változókról alkotott vélemények alakulását - többek között az originalitás esetében is.



1. ábra: A pedagógusok véleménye alapján kirajzolódó burkolt személyiségelmélet különbözik a teszteredmények közötti korrelációs struktúrájától (Mező, 2008).

Rövidítések: I = intelligencia; F = fluencia; O = originalitás; X = flexibilitás;

P = pszichoticizmus, E = extroverzió, N = neuroticizmus, D = deviancia

Lényeges azonban, hogy noha a tesztek objektívebbek lehetnek a véleményeknél, de: a) a tesztek alkalmazása sokszor körülményes, nehezen illeszthető például az iskolai oktatás világába; b) a tesztek szakemberigényes eljárások, s ennél fogva: c) a tesztek iskolai alkalmazásukat tekintve költségesek lehetnek; s végül: d) érvényességük és megbízhatóságuk hagy kívánni valót maga után. Ugyanakkor ki kell emelni azt is, hogy amíg a tesztek néhány perces (felszólításra történő) kreatív munka eredményét értékelik; addig a vélemények akár több éves, nem csak felszólításra történő kreatív viselkedés megfigyelésének eredményeit összegezhetik. A véleménygyűjtésből és a tesztelésből - mint a becslés és mérés két szélsőséges lehetőségéből - adódó problémák áthidalására kérdőíves adatgyűjtési eljárásokat is találunk az originalitás vizsgálatok palettáján.

Néhány kutató kérdőíveket, becslőskálákat dolgozott ki az originalitás (s más kreativitás változók) vizsgálatára. Néhány példa: Creativity Checklist (Johnson, 1979), Creative Behavior Inventory (Kirschenbaum, 1989), Group Inventory for Finding Creative Talent (GIFT – Rimm és Culbertson, 1980), Group Inventory for Finding Interests (GIFF I., II. – Davis és Rimm, 1982), Creativity Styles Questionnaire (CSQ – Kumar, Kemmler és Holman, 1997), Abedi-Schumacher Creativity Test (CT – O’Neil, Abedi és Spielberger, 1944), Villa és Auzmendi Creativity Test (VAT – Auzmendi, Villa és Abedi, 1996), Iowa Inventiveness Inventory (Colangelo és tsai., 1992), Adjective Check Lists (ACL – Gough és Heilbrun, 1983). Ezeknek és az ezekhez hasonló eljárásoknak a rövid leírását és pszichometriai adatait Cropley (2003) foglalja össze.

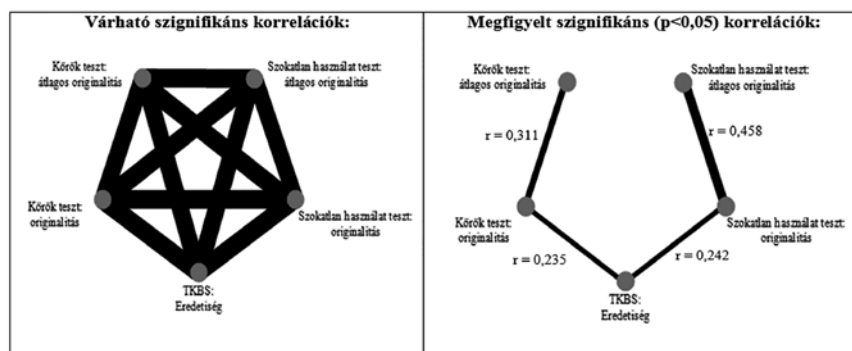
Napjaink egyik modern kreativitást vizsgáló kérdőíves eljárása: a TKBS (Tóth, 2011). Az alábbiakban azért mutatjuk be röviden ezt az eljárást, mert:

- a TKBS egy új magyar (napjainkban még nem széleskörűen ismert) kreativitásbecslő kérdőív, s szeretnénk rá felhívni a figyelmet;
- a TKBS példáján keresztül szeretnénk illusztrálni az originalitás becslésének nehézségeit.

A Tóth-féle Kreativitást Becslő Skála (TKBS) egy 72 ítemet tartalmazó, a válaszadásra ötfokú skálát alkalmazó önjellemző kérdőív (Tóth és Király, 2006). A TKBS összpontszámot az alábbi 12 skála összesítése adja (a ma-

gas pontszámok mutatnak a kreatív személyiség irányába):

- *Nonkonformitás (NON)*: a magas pontszám nonkonformitásra utal.
- *Komplexitás preferencia (KOM)*: a magas pontszám az összetett, bonyolult problémahelyzetek preferálására utal.
- *Kockázatvállalás (KOC)*: a magas pontszám a kockázatvállaló; új, izgalmas, szokatlan helyzeteket kedvelő személyre utal.
- *Önálló gondolkodás (GON)*: a magas pontszám a szellemi kihíváson, önálló felfedezésen alapuló ismeretszerzés kedvelésére utalnak.
- *Türelmetlenség (TÜR)*: a magas pontszám türelmetlenségre utal.
- *Önérvényesítés (ÖNÉ)*: a magas pontszám a saját érdekekért való minden körülmények között történő kiállásra utal.
- *Dominancia (DOM)*: a magas pontszám arra utal, hogy a válaszadó interperszonális kapcsolataiban kezdeményező, vezető szerepet igyekszik játszani.
- *Kíváncsiság, érdeklődés (KÍV)*: a magas pontszám utal a kíváncsi, érdeklődő személyre.



2. ábra: Elméletileg várható és a gyakorlatban megfigyelt szignifikáns ($p < 0,05$) korrelációk a TKBS, a Körök teszt és a Szokatlan használat teszt originalitás változói között. A vastagabb vonal erősebb korrelációt szimbolizál.

- *Energikusság (ENE)*: a magas pontszám lendületes, energikus személyre utal.
- *Eredetiség (ERE)*: a magas pontszám utal az eredetibb, újszerűbb gondolkodásra.
- *Kitartás (KIT)*: a magas pontszám a feladat iránti elkötelezettségre, a kitartó, odaadó munkavégzésre utal.
- *Játékosság, humor (JÁT)*: a magas pontszám humorérzékre, humor-produkcióra, játékos helyzetek preferálására utal.

A fent található skálák közül az „Eredetiség” tekinthető közvetlenül ori-

ginalitást becslő skálának. Mint Tóth (2011, 68. o.) e skála kapcsán írja: „Az eredetiség a kreativitás legrégebben azonosított, és leginkább felismerhető ismérve, a konvencióktól való elrugaszkodás képessége. Lényege, hogy egy adott kontextusban, problémahelyzetben olyan új megoldást talál a személy, mely a helyzetet adekvát módon, relatíve hatékonyabban oldja meg, és amelyre a többiek nem is gondoltak.” A TKBS „Eredetiség” skála megbízhatóságának vizsgálatakor Tóth és Király (2006; N=1732 fő) 0,78-as Cronbach- α értéket talált.

Egy (a mért vagy becsült originalitás közötti korrelációt célzó) vizsgálatunkban 127 gimnazista (átlagéletkor: 14 év) töltötte ki a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálát (TKBS-t), illetve a Szokatlan használat tesztet és a Körök tesztet. Prezentációnkban a TKBS „Eredetiség” skálájának eredményeit vetettük össze a tesztek originalitás átlagos originalitás változóival. Eredményeink szerint a TKBS „Eredetiség” skálája alapján (bár gyengén, mégis) jobban bejósolható a kreativitástesztek originalitás pontszáma, mint ahogy a két teszt egymás originalitás értékeit bejósolni képes (2. ábra).

Egyetértünk a Tóth és Király (2006) szerzőpárossal, miszerint a TKBS a kreatív problémamegoldó folyamat fel-tárájának komplex és hasznos eszköze, mely segítséget nyújt a tanároknak abban, hogy tájékozódjanak tanulóik kreativitását illetően. Felhívjuk azonban a figyelmet, hogy - mint azt a teszt szerzői is hangsúlyozzák: nem teljesítményről tesztéről, hanem becslőskáláról van szó.

Zárógondolatok

Az originalitás (eredeti gondolkodás) a fluencia (ötletgazdagság) mellett az egyik legismertebb, leggyakrabban ku-

tatott kreativitásváltozó - ennek ellenére az újabb kori kreativitáskutatás hat évtizede alatt sem történt még meg minden igényt kielégítő operacionlaizációja, s diagnosztikai jellegű kidolgozása. Napjainkban a preventív jellegű tehetség identifikációban tesztelés jellegű, illetve becslés jellegű eljárásokkal igyekeznek kvantifikálni az originalitást (egy erősen kvalitatív jellegű entitást). A tesztelés során a kapott válaszok előfordulási ritkasága alapján történik egyfajta pontszámképzés, a becslés során pedig gyakran önjellemző kérdőívek állnak az adatgyűjtés szolgálatában. E vizsgálatok megbízhatósága és érvényessége azonban sokszor hagy kívánni valót maga után (Cropley, 2003). Az eredeti, újszerű gondolatok létrehozásának képessége olyan elvárás az iskolai tanulmányok során, majd a munkaerőpiacon, ami módszertani technikák alkalmazásával fejleszthető - de ez csak akkor lehetséges, ha a fejlesztést szolgáló diagnosztikai eszközök is rendelkezésre állnak. Végül nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy ki végezze a fejlesztést, milyen kompetenciakörbe tartozzon a kreativitás, azon belül az originalitás fejlesztése: a pedagóguséba, a gyógypedagóguséba, a fejlesztőpedagóguséba, a pszichológuséba? Ideális esetben agyermekkel a tanulmányai során a legtöbb időt töltő szakember, a pedagógus lehet az originalitást fejlesztő (nem ideális esetben pedig „kreativitás-gyilkos” módon el-sorvasztó) személy. A gyógypedagógus foglalkozik ugyan fejlesztéssel, de hagyományosan a gyermekek egy szűkebb csoportjára fókuszál a munkája során: a sajátos nevelési igényű gyermekekre, tanulóakra (akiknek az esetében is fontos a kreativitásfejlesztés, de társaiknak is ugyanígy járna az). A fejlesztőpedagógusok felkészítésébe a kreativitásfejlesztése is beletartozhat, miként a pszichológusképzésben is szerepet kap. Lényeg: ha megfogalmazódik egy társadalmi-gazdasági (munkaerőpiaci) elvárás, mely az originalis gondolkodású szakemberekre helyezi a hangsúlyt, akkor a köznevelés nem engedheti meg magának azt a luxust, hogy nem készíti fel a gyermekeket, tanulókat, leendő munkavállalókat az eredeti gondolkodásra. Ezért célszerű az iskolai oktatásban a kreatív ismeret-sajátításra és a kreatív (produktív) tanulásra (Mező, 2011) nagy figyelmet fordítani. A múlt értékeit azok tartják meg a kultúra számára, akik emlékeznek (akár az apró betűs részre is). A jelent azokat működtetik, akik alkalmazni tudják a (közel)múlt tudását. A jövő

azonban azok kezében van, akik kellőképpen originalisak ahhoz, hogy kitálálják azt. Mindhárom szereplő fontos része a társadalomnak, a gazdasági és kulturális szférában azonban a kreatív innovátorokra kiemelt figyelmet kell fordítani.

Irodalom

- AUZMENDI, E., VILLA, A., ABEDI, J. (1996): Reliability and validity of a newly constructed multiple-choice creativity instrument. *Creativity Research Journal*, 9, 89-96.
- BARKÓCZI, I., KLEIN, S. (1968): Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémáiról. In Magyar Pszichológiai Szemle, 1968/4, 508-515.
- COLANGELO, N., KERR, B., HALLOWELL, K., HUESMAN, R., GAETH, J. (1992): The Iowainventivenessinventory: Toward a measure of mechanical inventiveness. *Creativity Research Journal*, 5, 157-163
- CROPLEY, A. J. (2003): Creativity in the education and learning. A guide for teachers and educators. London: Kogan Page.
- DAVIS, G. A., RIMM, S. B. (1982): Group Inventory For Finding Interests (GIFFI I and GIFFI II): Instruments for Identifying Creative Potential in Junior and Senior High Schools. *Journal of Creative Behavior*, 16 (1), 50-57.
- DOW, G.T., MAYER, R.E. (2004): Teaching students to solve insight problems. Evidence for domain specificity in training. *Creativity Research Journal*, 16,4 389-402.
- JOHNSON, D. L. (1979): The Creativity Checklist. Wood Dale: Stoelting.
- GELLÉNÉ, K. M. (1978): A kreativitás kapcsolata az intelligenciával, tanulmányi eredménnyel, szociális és szociometriai tényezőkkel ötödik osztályos tanulóknál. In Acta Pedagogica Debrecina, 1978, 73. szám
- GUILFORD, J. P. (1962): Creativity: Its measurement and development. In J. J. Parnes and H. F. Harding (eds.) A source book for creative thinking. New York: Scribners.
- GUILFORD, J.P. (1967): The Nature of Human Intelligence. McGraw-Hill Education
- GOUGH, H. G., HEILBRUN, A.B. JR.(1983): The Adjective Check List Manual (2nd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press Services
- KALMÁNCHEY, M. (1979): A Torrance-teszt alkalmazásának tapasztalatai ötödik osztályosoknál. Magyar Pszichológiai Szemle, 1979/2. 161-170.
- KIRSCHENBAUM, R. J. (1989): Understanding the Creative Activity of Students. Mansfield: Creative Learning Press.
- KUMAR, V. K., KEMMLER, D., HOLMAN, E. R. (1997): The Creativity Styles Questionnaire revised, *Creativity Research Journal*, 10, 51-58.
- MEDNICK, S. A. (1962): The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- MEZŐ, F. (2008): Tests or Opinions? A Problem of Identification of Giftedness. In MEZŐ, F., PÉTER-SZARKA, SZ.(eds.): Psychological Aspects of Gifted Education. Kocka Kör & Department of Educational Psychology of University of Debrecen, Debrecen. 15-26.
- MÉREI, F. (2002): Rorschach-próba. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- O'NEIL, H. F., ABEDI, J., SPIELBERGER, C. D. (1944): The measurement and teaching of creativity. In O'NEIL, H. F., DRILLIGS, M. (eds.): Motivation: Theory and Research. New Jersey: Erlbaum, Hillsdale, 245-263.
- RIMM, S., CULBERTSON, F. (1980): Validation of GIFT, an instrument for the identification of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 14 (4), 272-273.
- SÜLE, F. (1988): A „Fa-rajz”-teszt. In MÉREI, F., SZAKÁCS, F. (eds.): Pszichodiagnosztikai Vademecum. II. Személyiségtesztetek 2. rész. Tankönyvkiadó, Budapest, 89-148.
- SZÖNYI, M.(1988): Jacqueline Royer Metamorfózisok tesztjének diagnosztikus alkalmazása, valamint 300 budapesti gimnazista jegyzőkönyvének feldolgozása. In MÉREI, F., SZAKÁCS, F. (eds.): Pszichodiagnosztikai vademecum II. Személyiségtesztetek 3. rész. Tankönyvkiadó, Budapest. 99-159.
- TORRANCE, E. P. (1966): Torrance tests of creative thinking (Research ed.). Princeton, NJ: Personnel Press.
- WALLACH, M. A., KOGAN, N. (1965): Modes of Thinking in Your Children: A Study of the Creativity-intelligence Distinction. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- TÓTH, L. (2011): A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). In MÜNNICH, Á. (ed.): A kreativitás többszempontú vizsgálata. Didakt Kiadó, Debrecen. 65-88.
- TÓTH, L., KIRÁLY, Z. (2006): Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). Magyar Pedagógia, 106, 2006/4, 287-311.
- ÉTÉNYI, T. (1989a): A Kreativitás-tesztetek tesztkönyve I. Munkalélektani Koordinációs Tanács Módszertani Sorozata, 22. kötet. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.
- ÉTÉNYI, T. (1989b): A Kreativitás-tesztetek tesztkönyve II. Munkalélektani Koordinációs Tanács Módszertani Sorozata, 22. kötet. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.

A szerzők:

Mező Ferenc (PhD) pszichológus, docens (Debreceni Egyetem), a Kocka Kör elnöke, Mezei Katalin gyógypedagógus, óvodapedagógus, tanársegéd (Debreceni Egyetem), a K+F Stúdió Kft. ügyvezetője.

Lehetőséget kell adnunk a tehetséges magyar ifjúságnak!

Oláh György - 1927 - Nobel és Széchenyi Nagydíjas vegyészmérnök, a Corvin-lánc kitüntetettje, a globális felmelegedés kutatója. Jelenleg az USA-ban egyetemi tanár, intézetigazgató.

A tehetségfejlődést támogató pedagógiai légkör

Páskuné Dr. Kiss Judit



Döntő tényező a szervezetek és az ott dolgozók, tanulók számára, hogy milyen közegben kell végezniük a napi teendőiket, hol kell egyáltalán létezniük. Nem véletlen, hogy a munkavállaló

joga a fizikai és kifejezetten pszichikai egészségét nem veszélyeztető munkahelyhez Európa több államában a munkavédelmi törvény része.

A versenypiacon a cégek versenyképességét, az azokkal szembeni bizalmat az is meghatározza, hogy mekkora lojalitást mutatnak a céggel szemben saját alkalmazottai. A klíma hatásait nem csak a teljesítő- és versenyképesség okán, hanem a munkát végző személy mentálhigiénés státusa miatt érdemes figyelembe venni úgy a munka, mint az oktatás világában. A klíma, azon belül a motiváló klíma kérdése különösen élessé válik akkor, amikor kimagasló teljesítményt várunk el. Az alábbiakban ezért a tehetségfejlődést támogató pedagógiai légkör alatt a tehetségfejlődést támogató motiváló légkorról fogunk szólni.

A szervezeti klíma

Tekintve, hogy a munkahelyi klímakutatás előbbre jár, mint az iskolai klíma kutatása, témánk körbejárását a szervezetpszichológiából ismert klímafogalom bemutatásával kezdjük. A szervezeti klíma meghatározásához vegyük szemügyre az ökológiában használt klímafogalmat. Eszerint a klíma az időjárás paramétereinek hosszabb időn át történő ismétlődése. Mint ahogy a környezetbiológiában az ökológusok azon interakciók vizsgálatát tekintik feladatuknak, amelyek meghatározzák az élőszervezetek eloszlását és egyedszámát (Krebs, 1985), úgy a tehetségesek számára motiváló klíma esetében is az a kérdés, hogy milyen egyén-környezet interakciók mellett várható a kimagasló egyéni képességek mozgásba lendülése.

Objektíven létező jelenség-e a klíma?

Abban a kérdésben azonban, hogy valóban létező jelenség-e a (szervezeti) klíma, az elméletalkotók megosztottak. Az önmegfigyelésünk persze minden bizonnyal alátámasztja a létezését. Tudjuk, hogy van olyan közeg, amelyben otthonosan mozgunk, jól érezzük magunkat, ahol tudunk fejlődni, kivirágozni, termékenynek lenni (hogy megint a környezetbiológi-

ával való párhuzamra utaljunk), és van, ahol nem. Egyes elméletalkotók szerint a klíma a munkacsoport (osztály) vagy a szervezet (iskola) objektív tulajdonsága. Eszerint a klíma az egyéni tevékenységek kontextusaként írható le, amely inkább szervezeti, semmint pszichológiai változók mentén jellemezhető. Ilyen például a struktúra, amely egy szervezet jól szervezettségét, a munkakörök és azokhoz tartozó tevékenységek és felelősségek egyértelmű meghatározottságát mutatja (Glick, 1985). Mások a csoport-, illetve a szervezet tagjainak interakciója során kialakuló közös percepciót, kognitív sémát hangsúlyozzák. Reichers és Schneider (1990) meghatározása szerint a klíma „A közös észlelése mindannak, ahogy a dolgok körülöttünk vannak. Pontosabban, a klíma a szervezeti irányelvek, folyamatok és szervezeti gyakorlat megosztott percepciója” (22. o.).

Az elemzés szintjei

A klímaelemzésnek a szervezetben több szintje is létezik, amelyek bár egymástól nem függetleníthetők, érdemes az eltérő beavatkozási lehetőségek miatt őket különválasztani. A klímakutatások zöme az elemzésnek a szervezetszintjét célozza meg. Ebben az értelemben a klíma az „iskolai szervezet személyiségét” jelenti (Halpin, Croft, 1963), amely szűrő, illetve közvetítő szerepet játszik a szervezeti struktúra és a szervezetet jellemző kimeneti folyamatok között (Ekvall, 1996). A szervezeti klímára vonatkozó kérdések elsősorban a szervezeti hagyományokra, legendákra vonatkoznak, arra, hogy hogyan történtek korábban ott a dolgok. Például:

- Milyen emlékek élnek a szervezetben a korábbi vezetőkről és a szerepmódellet jelentő emberekről?
- A teljesítmények jutalmazásának milyen hagyományai vannak?
- Hogyan látják a szervezetben élők a korábbi válságok kezelését?

Ahogy a felsorolásból látjuk, ez a szintet a diákok talán kevésbé tudják megragadni, míg a következő elemzési szint pontosan azt az életteret érinti, amelyről a mindennapjaik során közvetlen tapasztalataik vannak.

Az osztálytermi szintet a szervezetpszichológiában **közvetlen (proximális) munkacsoport** jelentheti. Ez olyan állandó vagy viszonylag állandó csoport, amelyhez a személyeket egy szervezeten belül hozzárendelik, s ahol a tagok önmeghatározásának részévé válik a

csoporttagság. Feltétel a munkafeladat teljesítése céljából létrejövő gyakori interakció, amelynek eredménye a közös észlelési mintázatok megjelenése és viselkedési normák kialakulása. Éppen ezért az osztálytermi klímát leginkább szubjektív észleléseken és értékeléseken, érzéseken keresztül lehet megragadni, ahogy azt a legtöbb klímateszt is teszi (Csapó, Csécsi, 2011). Mint ahogy a szervezeti klíma vizsgálatában is megkülönböztetett figyelem kíséri a vezetőjellemezőit (Pásku, 2007), a tanárok klímaalkotó szerepére is többen felhívják a figyelmet (Péter-Szarka és mtsai, 2015). Nem véletlen, hogy a szakemberek hangsúlyozzák a munkahelyi vezetők mentálhigiénés szerepét, a lelki egészség megőrzésében betöltött sajátos funkciójukat is (Buda, 2003). A vezetők reakciója bizonyos viselkedések esetében példaértékű a szervezeti hierarchia alacsonyabb szintjein működő vezetők számára, és a munkatársak egymás közötti interakcióiban is. A hibázásokat követő megtorlások, büntetések, a túlzott kritikai hozzáállás, vagy egyszerűen az ötletek, javaslatok, gondolatok semmibe vevése például a „biztonsági játékosok” gyarapodását eredményezik, akik óvatos magatartással igyekeznek elkerülni a kirekesztés különböző formáit, ami a kommunikációs korlátozástól kezdve a társas kapcsolatok akadályozásán át a napi munka ellehetetlenítéséig terjedhet.

Az elemzés harmadik, **individuális szintje** az egyének közérzetében ragadható meg. Itt a legfontosabb kérdés a légkörrel kapcsolatban:

- *Hogyan viszonyul az egyén közérzete a munkahelyi/iskolai légkörhöz?*

A közérzetet az határozza meg, hogy a szervezet/munkacsoport tagjai a szervezettel kötött pszichológiai szerződésük egyes „pontjait” milyen mértékben érzik teljesülni. A pszichológiai szerződés olyan íratlan megállapodásrendszer az egyén és a szervezet között, amely arra vonatkozik, hogy munkájáért, eredményeiért mit vár cserébe az egyén, illetve mi az, amit azért a szervezet cserébe kínál. A szerződés az egyén oldaláról tehát a szükségleti rendszert, a szervezet oldaláról pedig annak kielégítését jelenti, a pszichológiai szerződés pedig ennek a kettőnek az informális „intézményesítése”. Ebben a megközelítésben az elégedettség viszonylagos, függ a teljesítmény-, érzelmi és kontroll szükségletek valamint a szervezeti kultúra illeszkedésétől.



Ábra. Az észlelt klíma és a motiváció mint az egyén és a szervezet „közös konstrukciója”

Szerencsés esetben a szervezetek úgy választanak, hogy a munkatársak magatartása illeszkedjen a meglévő szervezeti kultúrához, a személyek pedig azokat a szervezeteket keresik, amelyek a legnagyobb mértékben kínálják egyéni szükségleteik kielégítését. Egyes munkavállalóknak a *legfontosabb szerződési szempont a munkatevékenység tartalmára vonatkozik*, elégedetlenek pedig abban az esetben lesznek, ha úgy érzik, hogy szakmai kapacitásuk kihasználatlan, az új megoldások alkalmazásának lehetősége sérül.

Vannak olyan munkatársak is, akik a formális kommunikáció mellett érzik jól magukat, akik számára a szabályok a biztonságot és a felelősségtől való megszabadulást biztosítják. A szerződés központi elemei ebben az esetben a normák, és a bizalom a vezetőben. A munkatársakban a tevékenység ritmusának megváltozása, vagy a kommunikációs szokásokban beálló bármely változás kelt elégedetlenséget.

Természetesen vannak olyanok is, akiknek a legfontosabb érték a jó együttműködés, egymás elfogadása, a társas támogatás. Ezeknek a szükségleteknek az emberközpontú, értékorientált szervezetek kedveznek. Itt a szerződés legfontosabb elemei az értékek, az egymás és a vezetők elvárásainak való megfelelés és az érzelmi elkötelezettség.

A motiváltság és az észlelt klíma

Visszatérve a (teljesítmény) motivációra arról kétféle értelemben is beszélhetünk. Egyfelől mint a személyiséget jellemző vonásról, másfelől mint állapotról. Az előbbi egy tartós motivációs diszpozíció, a másik az egyénen belüli vagy az egyénre kívülről ható erő, amely aktuálisan a cselekvést aktiválja, irányítja és fenntartja.

A motiváció mint vonás

Ahogy azt a klímaelemzés individuális szintjének tárgyalásánál bemutattuk, általában akkor motivált a személy egy közegben és képes fejlődni, ha neki való, szubjektíve jónak észleli a klímát, ez pedig akkor várható, ha a szervezet stratégiai prioritásai, a rendszercélok és az egyéni célok egy irányba mutatnak. Vagyis a kérdés: a közeg ki tudja-e elégeíteni az egyéni szükségleteket, amelyek tartósan jellemzik a személyt. Az illeszkedés kritériuma rámutat az elégedettség viszonylagosságára.

A motiváció mint állapot

A személy élményigénye és a tevékenységi tér kínálta lehetőségek illeszkedésének fontosságára a tehetség szakirodalomban is egyre többen hívják fel a figyelmet (Csíkszentmihályi, 1997; Páskuné, 2014; Ziegler, 2005). Így például Ziegler akciótop modelljében (2005) a tehetséges személyekről áttevődik a fókusz a környezet és az egyén dinamikus interakciójában megjelenő akcióra. A fő kérdés így az, hogy egy adott pillanatban mennyire illeszkedik az egyén igénye az adott környezeti konstellációhoz, ahogy ő nevezi, „konfigurációhoz”. Az akció kivitelezése két kérdésre adott válasz függvényében alakul: megvan-e a képességem a sikeres kivitelezéshez, másrészt mennyire fontos, milyen értéket képvisel számomra az adott cselekvés. Ha mindkét kérdésre igen a válasz, a motivált cselekvés beindul. Ahhoz tehát, hogy kivitelezzünk egy akciót, időt, energiát befektessünk, szükséges, hogy egy olyan pszichológiai valószínűséget konstruáljunk, amelyben a kivitelezést lehetőségként észleljük. A kiválóság fejlődése ebben a modellben nem más, mint egy dinamikus rendszerben és rendszerhez való alkalmazkodás, mely rendszernek a komplexitása a rendszert alkotó elemek interakcióinak gyakoriságával növekszik, s ezáltal a személy tehetsége is fejlődik. Ahogy a kiválóság, a szakértelem nő, úgy lesz egyre inkább képes a te-

hetséges személy is egyre nagyobb hatást gyakorolni a teljes rendszerre, beleértve ebbe annak a tehetségterületnek a megújítását is, amelyre eredendően a kiválósági célok irányulnak (Czeizel, Páskuné, 2015).

A motiváció mint állapot magyarázatára egy másik kiváló elméleti keret Csíkszentmihályi (1997) flow koncepciója, amelyet sokáig az intrinzik motiváció témaköréhez tartozónak tekintettek. Később a flow a környezetével interakcióban álló személyiségmodelljében kapott központi helyet. Eszerint bizonyos egyének bizonyos jellemzőkkel bíró feladatokkal találkoznak és bizonyos feltételek mellett lesznek belsőleg motiváltak, s válik a viselkedés önjutalmazóvá, ahola tényleges kivitelezés helyett a tevékenység feletti kontroll játssza a főszerepet. Csíkszentmihályi különös figyelmet szentel egy konkrét feladathelyzetben a „Megvan-e a képességem?” kérdésnek. Eszerint az intrinzik motiváció gyökerét jelentő áramlatélmény akkor születhet meg, ha a képességek és a kihívások egyensúlyba kerülnek. Ha megbomlik az egyensúly, ezeket különböző (kellemes, kevésbé kellemes, vagy kellemetlen élmény valamilyen formája) szubjektív élményállapotokként éljük meg. A flow ezek közül egy rendkívül pozitív, jutalmazó élmény, amely önjutalmazó természete miatt megismétlésére ösztönzi az egyént, ez pedig egy fejlődési folyamatot indít el. Ahogy a személy legyőzi az adott tevékenység kihívásait, egyben készségeit is továbbfejleszti. A készségek fejlődése azonban elkerülhetetlenül magával hozza, hogy a tevékenység lassan veszít vonzerejéből, így az áramlat fenntartásához a személynek újabb, komplexebb kihívásokat kell keresnie. Így válik az áramlatélmény a személy céljainak és érdeklődési körének kiterjesztésére irányuló erővé, motivációs forrássá.

Fontos megjegyeznünk a tehetségfejlődést támogató pedagógiai légkörrel kapcsolatban, hogy a tevékenység szisztematikus gyakorlása nem feltétlenül élvezetes, sőt sokszor jellemzően instrumentális. Ez nem zárja ki, hogy a gyakorlás által elért kiválóság az uralom érzését, az áramlatot hozza végül. A gyakorlás jellemzően a technikai tökéletesedést szolgálja, nem pedig közvetlenül a kreatív produktivitást (Czeizel, Páskuné, 2015).

Beszámolók az örömteli feladatvégzés helyzeteiből

Ha a tehetségfejlődést támogató, motiváló pedagógiai légkörrel szeretnénk támpontokat kapni, érdemes megkérdezni magukat a tehetséges gyerekeket, hogy mitől érzik jól magukat egy tanulási, gyakorlási vagy feladathelyzetben.

Miért szeretnek valahová járni, mi okoz számukra örömet. Egy országos tehetségprogram kezdő szakaszában volt lehetőségünk erre vonatkozóan adatokat gyűjteni. A válaszokat a következő kategóriákba soroltuk:

- Érdeklődésnek teret adó tanulási környezet
 - „Tananyagon túl mutató érdekes dolgokat is tanulunk”
 - „Olyanokkal találkozhatok, akinek azonos az érdeklődési köre”
- Munkatempó, haladás élménye
 - „Gyorsabban tudunk fejlődni”
 - „Sokat lehet tanulni”
 - „Több plusz tudást ad át a tanár”
 - „Élvezettel tölt el a nehezebb feladatok megoldása”
- Elmélyülés lehetősége
 - „Nem zavar senki”
 - „Hosszabb futamú projektek megvalósításán dolgozunk”
- Változatos aktivitási lehetőségek
 - Dokumentumfilmek nézése, előadások tartása, kutatómunka, projektek megvalósítása, játékok és versenyek
- Kevésbé szabályozott kívülről
 - „Nem kell annyit fegyelmeznie a tanárnak”
 - „Nincsenek hátráltató diákok”
 - Több perspektíva alkalmazási lehetősége
 - „Egy témát számos oldalról körbejárunk”
 - „Megmozgathatom a fantáziámat”
 - „... képzelet és tudomány határán mozogni felbecsülhetetlen élmény”
- Figyelemben részesülés
 - „Könnyebben tudok ilyenkor érvényesülni a feladatok megoldásában”
 - „Meghallgatják az ötleteimet”
- Csoportban való munka
 - „Közösen oldunk meg izgalmas feladatokat, aminek öröm részese lenni”
- A tanár felkészültsége
 - „Jól magyaráz, jó tanár, bármit meg lehet vele beszélni”
- Folyamatos visszajelzés
 - nem jutalmazás/büntetés
 - „Nincs hibáztatás, a tévedés segít, hogy új dolgokat fedezzünk fel”
 - „Van időm átgondolni a hibám és kijavítani azokat”
- Kötetlenebb hangulat
 - „Meghittebb és kreatívabb a légkör”
 - Nincs szorongás
 - „Szabadon magadat adhatod”
- Kis létszám

Ha a válaszokat alaposan szemügyre vesszük, jól látszik, hogy azok hol az egyén pszichológiai jellemzőire (elmé-

lyültség, bevonódás, szorongásmentesség, magabiztosság stb.), hol a környezetre (kevés szabály, nyomás, figyelemben részesülés stb.) utalnak. A legtöbb esetben azonban nem is könnyű eldönteni, mi a hangsúlyos. Az elmélyülés lehetősége például feltehetően az elmélyülésre mint igényre reflektál. Vagyis végezetül a tehetségfejlődést támogató motiváló légkör kapcsán magunk is a személy-környezet interakciójához jutottunk, mely szerint a kiválóság fejlődése csak egy dinamikus rendszerben és rendszerhez való alkalmazkodásként fogható fel.

Hivatkozások:

- Buda Béla (2003): *A lélek egészsége – A mentálhigiéné alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Flow. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Czeizel, E., Páskuné Kiss, J. (2015): *A tehetség definíciói, fajtái*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Ekvall, G. (1996): *Organizational climate for creativity and innovation*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 105-123.
- Glick, W. H. (1985): *Conceptualising and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multi-level research*. *Academy of Management Review*, 10, 601-616.
- Halpin, W. A. - Croft, D. B. (1963): *The Organizational Climate of Schools*. Chicago.
- Krebs, C.J. 1985. *Ecology: The Experimental Analysis of Distribution and Abundance*. Third Edition. Harper and Row, New York. 800 pp.
- Páskuné Kiss Judit (2007): *A munkahelyi légkör kommunikációs vonatkozásai*. In: *Mészáros Aranka (szerk.): Kommunikáció és konfliktuskezelés a munkahelyen*. ELTE Eötvös Kiadó, 51-70. o.
- Páskuné Kiss Judit (2014): *A tehesség gondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés determinánsai – Az érem két oldala*. In: *Kanusz, I., Lubinszki, M., Sarka, F. (szerk.): Tehetség: előnyök és hátrányok metszéspontján*. Miskolci Egyetem Tanárképző intézete. 81-96
- Péter-Szarka, Sz., Timár, T., Balázs, K. (2015): *Az iskolai kreatív klíma kérdőív*. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2):107-132
- Csapó Judit, Csécséi Béla (2011): *Szerkezeti kultúra*. Digitális Tankönyvtár: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_szervkult/adatok.html Letöltve: 2016.11.20.
- Reichers, A. E., Schneider, B. (1990): *Climate and Culture: An evolution of construct*. In: Schneider, B. (Ed.): *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass
- Szabó, László Tamás, 1988: *A „rejtett tanterv”*. Gyorsuló idő. Magvető Kiadó, Budapest
- Ziegler, A. (2005): *The Actiotope Model of Giftedness*. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York. 411-436.
- Ziegler, A., Stoeger, H. & Vialle, W. J. (2012): *Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change*. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 194-197.

Amit a programtól kaptam...

Érsekhalmán, egy kis falucskában élek. Egyszerű 17 éves lány vagyok, aki ki akart törni a vidék omladozó falú, erdős, poros közegéből. A nagyvárosba vágytam messzire, egyedül, önállón, szabadon. Meg akartam tudni, ki vagyok, amikor nem a „Zámboék lánya” vagyok. Felvételiztem Kecskemétre, felvettek. Szüleim nagyon féltettek, de tudták, hogy úgysem állhatnak az utamba. Ismernek. Fel is vettek az iskolába. Már a program tanulmányozásakor nagyon tetszett a sok utazás, a nyelvtanulás. Nem sok dologhoz van tehetségem, de németből egészen jó vagyok

Begurultunk a Ladával a kőli elé. Akkoriban még fontosnak tartottam, hogy kinek milyen autója van, így elég piros arccal szálltam ki. Azonban megláttam a többi Ladát meg a gyalogos diákokat csomaggal, és teljesen megkönnyebbültem. Átvillant az agyamon, hogy itt majd talán nem kell ilyeneket szégyellnem.

Eltelt a gólyatábor, az első iskolai hetek, hónapok. Megtanultam csendben maradni, elfogadni a szobatársaimat, s ha már rendetlen vagyok, a saját ágyamon és asztalomon tartani a kupimat; és hasra fordulni, ha horkolok. Tehát megtanultam alkalmazkodni, együtt élni másokkal.

Leírhatnám a szokásos dolgokat is, amit nyilatkozni illik, hogy jó dolog a sok utazás, a ruhapénz, az ECDL-vizsga, a jogosítvány, de mégsem ezeket tartom a legfontosabbaknak. A legnagyobb dolog, amit kaptam, az én vagyok. Annyira próbáltam valaki más lenni, valaki különleges, valaki jobb, hogy belefáradtam. Sokat sirtam amiatt, hogy én azt sem tudom, ki vagyok. Addig szomorkodtam és vigasztaltam, hogy megértettem: az is engem jellemez, hogy kiket szeretek, és az is, hogy kik szeretnek engem. Ott hon a „Zámboék lánya”, itt Zámbo Csilla a 226-ból, az az E-s csaj, aki táncol; a szeplős szobatárs; a lány, aki sokat beszél meg még sorolhatnám. Ez mind-mind én vagyok. Egy a sokból, és mégis más.

Zámbo Csilla 11. E
Kecskemét, Katona József Gimnázium

A szerző:
pszichológus (PhD, habil.), mentálhigiénikus,
a Dereceni Egyetem docense.

WONDex

**ÍRÓSZER,
IRODASZER,
ami egy irodába kell!**

**Webáruházból
kényelmesen
válogathat.**



wondex.hu

A Kisvárdai Szakmai konferencia házigazdái

